Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9470088
Centre d'intérêt: 755

La Lecture au secondaire. Guide de l'animateur et de l'animatrice / [Claudette Marie Cornaire... et al.]. -- Ed. provisoire. -- [Québec] : Direction de la formation générale des jeunes, 1991, c1992.
80 p. : ill. ; 28 cm.

En tête du titre: Module de perfectionnement en didactique du français, langue seconde. Code: 9192-0326, 16-3420-05.

ISBN 2-550-15976-4

Vedette(s)-secondaire(s): Cornaire, Claudette Marie * Québec (Province). Direction de la formation générale des jeunes

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue seconde * Lecture * Activité d'apprentissage * Matériel didactique * Guide * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce module, destiné aux conseillers pédagogiques, leur donne l'information nécessaire pour l'organisation d'une session de perfectionnement à l'intention des enseignants de français, langue seconde, du secondaire. Il porte plus spécifiquement sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. On y donne les renseignements nécessaires sur les objectifs du module, les activités et on fournit le matériel requis.

Type de document:

94-70088

MODULE DE PERFECTIONNEMENT

EN DIDACTIQUE

DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

LA LECTURE AU SECONDAIRE

Guide de l'animateur et de l'animatrice

Édition provisoire

Août 1991

Québec

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale des jeunes

94-70088

MODULE DE PERFECTIONNEMENT

EN DIDACTIQUE

DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

LA LECTURE AU SECONDAIRE

Guide de l'animateur et de l'animatrice

Édition provisoire

Août 1991

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1992 - 9192-0326

ISBN 2-550-15976-4

Dépôt légal - premier trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec

Pour éviter les lourdeurs qu'entraînerait, dans le corps du document, la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner des personnes, nous avons retenu le masculin générique. Les lectrices et les lecteurs voudront bien en tenir compte.

La lecture au secondaire

Auteures
Claudette-Marie Cornaire, Université d'Ottawa
Carole Côté, C.s. Eastern Townships,
Suzanne McPherson-Stolecki, École Villa Maria
Alida Piccolo, MEQ

Révision et organisation générale
Marcel Danan

Édition électronique
Multi-Services Traduction

Table des matières

Page

Préface 1

Remerciements 2

Organisation de la session 3

Pour s'y retrouver rapidement 5

Objectifs du module 6

Liste des activités 7

Matériel requis 8

Préface

Le présent module est destiné à faciliter l'organisation d'une session de perfectionnement d'une durée approximative de deux jours à l'intention des enseignants de français, langue seconde, du secondaire.

Il traite de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture en français, langue seconde.

Ce module a été conçu pour permettre à tout conseiller pédagogique d'animer la session de perfectionnement avec un travail de préparation minimal.

Remerciements

Nous désirons remercier les conseillers pédagogiques ainsi que les enseignants qui ont participé à la mise à l'essai de ce module en 1989-1990.

Nous remercions également les maisons d'édition et les organismes qui nous ont gracieusement autorisés à reproduire les extraits de leurs publications.

Organisation de la session

- **La session**

Le présent module forme un tout. Idéalement, il devrait faire l'objet d'une session de deux jours consécutifs.

La durée des activités proposées est donnée à titre indicatif. Il appartient aux responsables du perfectionnement de déterminer le temps à consacrer à chacune des activités en fonction du degré de préparation des participants. On s'efforcera cependant de suivre l'ordre de présentation des activités.

- **Les animateurs**

Il est recommandé que la même personne anime les activités du début à la fin du module. Si tel n'était pas le cas, il est important que les animateurs coordonnent soigneusement leurs interventions. Il est aussi très souhaitable que les coresponsables de l'animation aient une connaissance approfondie de l'ensemble du module et non pas seulement de la partie qu'ils devront animer.

Pour mener à bien l'animation du module, il convient que la personne responsable ait une bonne connaissance du contenu du module, du *Guide pédagogique, français, langue seconde, secondaire, Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture* (code 16-3420-03).

Dans la conduite des activités, l'animateur devrait se référer constamment au présent document et, le cas échéant, en faire les adaptations nécessaires. Il est par contre peu indiqué d'appliquer à la lettre les directives et les suggestions pour mener à bien le déroulement des activités.

Il est également fortement conseillé que l'animateur prépare le matériel nécessaire avant la tenue d'une session.

- **Les participants**

L'ordre de présentation des activités étant un aspect important de la démarche générale, il va de soi que le même groupe de personnes assistera et participera à toutes les activités prévues dans le module.

Il n'est pas nécessaire que les participants enseignent aux mêmes échelons. La mise à l'essai des modules a en effet montré que la confrontation de situations d'enseignement différentes favorisait la qualité des échanges.

- **Les activités**

Chaque activité comprend:

- un cadre descriptif;
- son déroulement.

Le **cadre descriptif** comprend :

- le titre de l'activité;
- son objectif;
- sa durée approximative;
- son format, c'est-à-dire la manière dont l'activité sera accomplie;
- le matériel requis;
- les références, c'est-à-dire les pages du cahier des participants qui traitent de l'activité.

Le **déroulement** comprend :

- les **moments** ou points successifs de l'activité, **numérotés** dans l'ordre linéaire de présentation avec les consignes pertinentes;
- les **remarques, conseils, suggestions** et **commentaires** destinés à faciliter l'organisation ou le déroulement de l'activité, indiqués par le **symbole** ☞ ;
- les **éléments de réponse**, s'il y a lieu, aux questions posées ou un **aide-mémoire** consistant en un développement théorique ou explicatif et dont le contenu devra être communiqué aux participants par l'animateur. Ils sont présentés dans un encadré.

Pour faciliter la préparation, les symboles suivants désignent :

?	Questionnaire
≡	Acétate
	Lecture

Pour s'y retrouver rapidement

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Module de perfectionnement
en didactique
du français, langue seconde

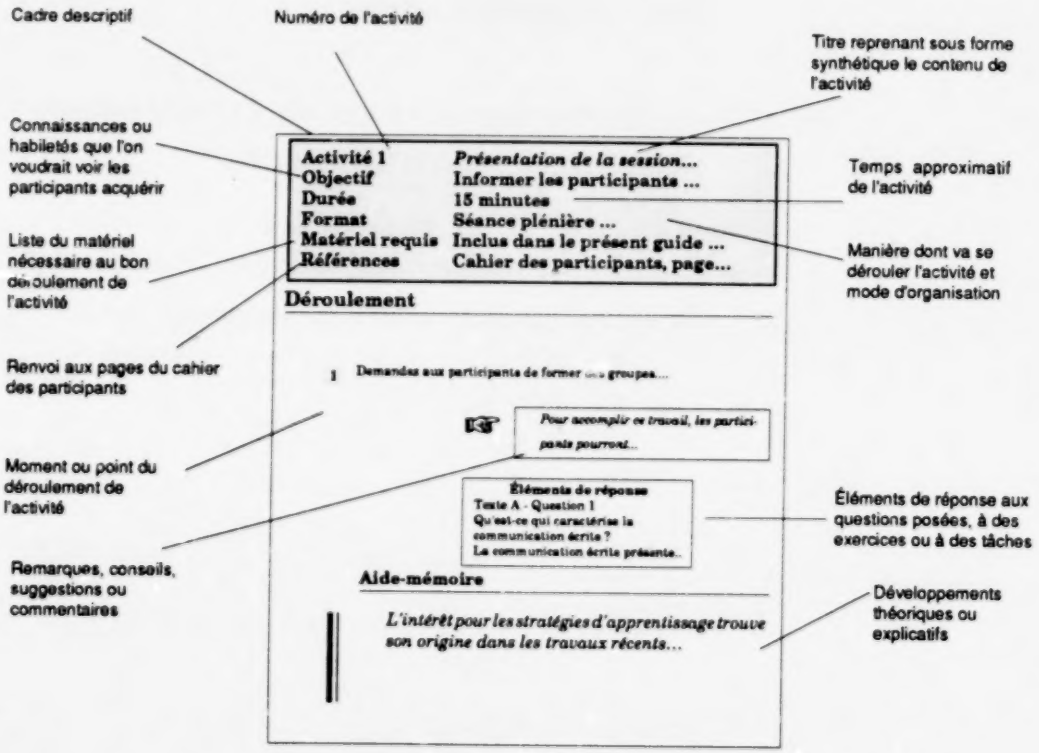
**LA LECTURE
AU SECONDAIRE**

Guide de l'animateur et de l'animatrice

Édition provisoire

Septembre 1990

se divise en activités



Objectifs du module

1. ***Acquérir une compréhension du processus de lecture en langue seconde.***

2. ***Prendre connaissance de quelques typologies de stratégies de lecture.***

3. ***Développer une pratique de l'enseignement de la lecture en langue seconde.***

4. ***Prendre connaissance d'un répertoire sélectif d'oeuvres de littérature de jeunesse.***

Liste des activités

	Durée	Page
Activité 1 ***Présentation de la session***	15 min	9
Activité 2 ***Le processus de lecture en langue seconde***	75 min	10
Activité 3 ***Apprendre à comprendre : enseigner des stratégies de lecture efficaces***	100 min	22
Activité 4 ***Les étapes de lecture et les activités liées aux différentes étapes - Travaux pratiques***	105 min	49
Activité 5 ***Exploitation pédagogique de l'oeuvre « Les prisonniers du zoo » de Denis Côté***	180 min	62
Activité 6 ***Des lectures à partager***	45 min	70
Activité 7 ***Présentation du répertoire sélectif d'oeuvres de littérature de jeunesse***	45 min	78
Activité 8 ***Objectivation de l'ensemble de la session***	15 min	80

Matériel requis pour le déroulement du module

- **À préparer**
  - Cahier des participants reproduit en nombre suffisant.
  - **Acétates 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,** pages 21, 29, 30, 31, 52, 53, 54.

- **À se procurer**
  - *Guide pédagogique, français, langue seconde, secondaire, Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture* (code 16-3420-03).
  - Rétroprojecteur.
  - Roman *Les prisonniers du zoo* (un exemplaire par participant).
  - Plusieurs exemplaires de différentes œuvres de littérature de jeunesse.

Activité 1	***Présentation de la session***
Objectifs	• Informer les participants de l'organisation de la session • Familiariser les participants avec le contenu du module
Durée	15 minutes
Format	Séance plénière
Matériel	Inclus dans le présent guide
Références	Cahier des participants, page 6

Déroulement

1 Présentez-vous et demandez aux participants de se présenter.

2 Demandez aux participants de se reporter à la page 6 de leur cahier et de noter tous les renseignements importants sur l'organisation de la session, les objectifs et le contenu du module.

3 Informez les participants de l'organisation de la session : horaire, local, etc.

4 Présentez les objectifs du module, page 4 du cahier des participants, page 6 du présent guide.

5 Passez en revue la liste des activités, page 5 du cahier des participants, page 7 du présent guide.

Activité 2	***Le processus de lecture en langue seconde***
Objectif	Mieux faire comprendre ce qu'est la lecture en langue seconde et ce que son apprentissage exige
Durée	75 minutes
Format	Lectures, travail en groupes de deux, discussion en séance plénière
Matériel	• *Guide pédagogique, français, langue seconde, secondaire, Propositions en vue d' une pédagogie de la lecture, 1990* • Acétate 1, page 21 du présent guide
Références	Cahier des participants, pages 7-16

Déroulement

1 Demandez aux participants de former des groupes de deux et invitez-les à accomplir la tâche suivante :

Aux pages 8 à 15 de leur cahier est présentée une série de courts textes qui tentent de définir les caractéristiques de l'apprentissage de la lecture en langue seconde, ou qui permettent d'amorcer une réflexion sur le sujet. Chaque texte est suivi d'une ou de plusieurs questions. Il conviendra de discuter chacune des questions et d'y répondre.

☞
- *Pour accomplir ce travail, les participants pourront consulter le* Guide pédagogique, français, langue seconde, secondaire, Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture, *pages 1 à 10*.
- *Accorder environ 30 minutes pour l'accomplissement de cette tâche.*

2 En séance plénière, invitez les participants à donner leurs réponses et à faire leurs commentaires. Vous apporterez les compléments d'information nécessaires à l'aide des éléments de réponse fournis aux pages 16 à 19 du présent guide.

☞ *Il s'agira moins, à ce stade-ci, d'apporter des réponses catégoriques aux questions posées que de discuter des divers aspects de l'apprentissage de la lecture à partir des connaissances et de l'expérience des participants.*

3 Comme exercice de synthèse et pour clore l'activité, proposez aux participants, groupés en dyades, de remplir le **Questionnaire A** qui se trouve à la page16 de leur cahier. Vous procéderez ensuite à la correction des réponses à l'aide de l'**Acétate 1**, page 21 du présent guide.

Texte A

Communiquer c'est transmettre un message à quelqu'un, à propos d'un référent, objet de la communication; cela suppose un émetteur qui entre en contact avec un récepteur au moyen d'un code commun aux deux interlocuteurs.

Dans la communication orale, en face à face, les locuteurs sont en présence, ils peuvent changer de rôle : devenir tour à tour émetteur ou récepteur; ils peuvent vérifier si leur message est compris; les gestes, l'intonation peuvent aussi transmettre des éléments de sens.

Question 1 ***Qu'est-ce qui caractérise la communication écrite ?***

Question 2 ***Quelles contraintes le milieu scolaire impose-t-il à l'élève de français, langue seconde, en ce qui a trait à la communication écrite ?***

Texte B

Javal (1905) a démontré que le mouvement des yeux, pendant la lecture, se fait par petits bonds successifs, plus précisément par saccades, bien qu'on ait l'impression que nos yeux avancent de façon continue. C'est ainsi que nos yeux **progressent** lorsque nous lisons. Et ces mouvements sont d'une durée très brève, environ 1/40e de seconde. De plus, l'oeil ne perçoit les signes graphiques que lorsqu'il est immobile, au cours de **fixations** qui durent environ 1/4 de seconde. Les fixations chez le bon lecteur sont d'une durée plus brève que chez le lecteur moins expérimenté, et le premier peut, au cours de l'une d'elles, reconnaître plusieurs mots à la fois. À ces deux étapes de l'exploration visuelle (progression et fixation), on doit ajouter la **régression**, ou retour en arrière, qui se manifeste chez le lecteur moins habile ou lorsque le texte est plus difficile à lire.

Question 3 ***Comment procéder pour savoir à quelle vitesse lisent les élèves ?***

Question 4 ***Y a-t-il un rapport entre vitesse de lecture et bonne lecture ?***

Texte C

Le premier facteur qui facilite la reconnaissance d'un mot est son sens. Les expériences effectuées à l'aide d'un tachistoscope ont montré qu'on reconnaît plus facilement un mot que des lettres isolées.

Cet appareil permet de projeter pendant une fraction de seconde des lettres isolées, des mots en désordre ou des phrases complètes. On demande aux sujets de dire immédiatement ce qu'ils ont eu le temps de lire. On a constaté qu'un sujet se souvient plus facilement de cinq ou six lettres formant un mot alors qu'il lui est difficile, pendant la même durée, de se rappeler plus de trois lettres qui ne composent pas un mot; dans un même laps de temps, il reconnaît un énoncé de sept ou huit mots alors qu'il ne peut se rappeler plus de trois ou quatre mots ne formant pas une phrase.

À partir de ces constatations, on a induit que la reconnaissance de mots et de parties d'énoncés se produit globalement.

Plusieurs expériences ont aussi montré que les mots sont reconnus plus facilement lorsqu'ils se trouvent dans un contexte signifiant.

Question 5 ***Quelles conclusions peut-on tirer de ces expériences pour l'enseignement de la lecture ?***

Texte D

Pour tenter de comprendre le processus de lecture, on a recours à des modèles. Ceux-ci n'expliquent pas tout mais ils fournissent des points de repère.

La lecture est en effet un processus complexe, et les modèles permettent de découvrir certains aspects du phénomène en réduisant le processus à un nombre limité d'opérations.

Les modèles de lecture on été surtout élaborés à partir de la façon dont on enseigne la lecture en classe d'anglais, langue maternelle, ainsi que d'expériences en laboratoire.

Les modèles de lecture peuvent être classés en trois catégories :

- les modèles ascendants (« bottom-up »);
- les modèles descendants (« top-down »);
- les modèles interactifs (« interactive »).

On les appelle aussi les modèles verticaux. Voici trois modèles qui illustrent chacune des catégories.

Le modèle ascendant (Cough 1972)

- Le lecteur lit lettre par lettre, mot par mot.
- Les lettres sont transformées en sons.
- Les sons deviennent des mots qui sont mis en mémoire.

Le modèle descendant (Goodman 1970)

- Le lecteur lit ligne par ligne; il balaie le texte sans s'attarder sur les détails.
- Il s'arrête sur des points fixes.
- Il prélève des indices sémantiques, syntaxiques, phonologiques (il se sert de ses connaissance linguistiques) à partir des mots qu'il a lus, et ces indices vont lui permettre de faire des suppositions, des hypothèses sur le sens d'un mot ou d'une phrase en utilisant ses connaissances.
- Le lecteur vérifie ses suppositions par rapport à ce qu'il a lu précédemment.
- Si les suppositions sont cohérentes, elles sont retenues et la lecture continue.

Le modèle interactif (Rumelhart 1977)

Il s'agit d'une combinaison des deux modèles précédents.

Pour déterminer la signification des mots, le lecteur fait appel à toutes les sources d'information (graphémiques, lexicales, syntaxiques, connaissances antérieures), c'est-à-dire :

- Le lecteur peut lire lettre par lettre, si le texte est difficile.
- Il peut aussi transformer les caractères graphiques en phonèmes.
- Il fait des hypothèses à partir des indices textuels.
- Il utilise ses connaissances antérieures.

Question 6 ***Qu'est-ce qu'un modèle de lecture ?***

Question 7 ***Quel type de lecteur peut-on rattacher à chaque modèle ?*** (lecteur médiocre, moyen, bon)

Question 8 ***Quel modèle associez-vous à chacune des deux définitions suivantes ?***

« La lecture est une démarche linéaire qui s'appuie sur la connaissance de chaque lettre pour aboutir au sens. »

« La lecture repose sur le principe de la vérification continue d'hypothèses. Le lecteur est très actif et utilise surtout ses connaissances antérieures. »

Texte E

De façon générale, on lit plus lentement en langue seconde qu'en langue maternelle.

Les lecteurs en langue seconde font des fixations plus nombreuses et plus longues, car ils ont besoin de plus de temps pour traiter l'information visuelle.

Les lecteurs en langue seconde lisent mot à mot; les relations entre les mots semblent leur échapper.

Il faut lire à une vitesse minimale pour atteindre une certaine efficacité, car la mémoire à court terme fonctionne mal (capacité limitée : 1/4 de seconde; 15 mots en moyenne).

Question 9 ***Comment peut-on apprendre à l'élève à lire plus vite ?***

Texte F

Subvocaliser, c'est parler à voix basse. Il arrive que l'apprenant subvocalise au cours d'une lecture : on constate une certaine activité des muscles de la gorge.

Des expériences ont montré que la subvocalisation augmente avec la difficulté du texte. Elle peut alors être un indice de difficulté.

Les étudiants en classe de langue seconde éprouvent beaucoup de difficulté à prononcer certains mots; cette lacune ralentit leur lecture.

Question 10 ***Comment réduire la subvocalisation ?***

Texte G

Le vocabulaire et la grammaire sont sources de difficulté en lecture dans la langue seconde. Les mots de contenu (nom, adjectif, verbe), les mots fonctionnels et les articulateurs logiques (car, quand, même, pourtant, puisque, donc, etc.) sont difficiles à comprendre. D'après certaines recherches, 1 500 à 2 000 mots de vocabulaire suffiraient pour pouvoir lire des textes convenablement. Des expériences ont aussi montré que si les élèves connaissent mal les traits syntaxiques de la langue, la compréhension peut être difficile (enchâssement de propositions, phrases conditionnelles, infinitives, nominalisation, etc.).

Question 11 ***Comment traiter le vocabulaire et la grammaire ?***

Texte H

La compétence linguistique semble constituer un facteur important de l'habileté à lire, et les élèves devraient posséder un certain « bagage » linguistique avant d'aborder un texte.

De nombreuses recherches se font dans ce domaine, mais on n'a pu encore déterminer une compétence minimale. Selon certains chercheurs, les compétences peuvent varier en fonction de l'apprenant (variables affectives et cognitives) et du type de tâche. Le fait d'avoir des connaissances en langue maternelle sur un sujet donné peut également faire diminuer la dépendance du lecteur vis-à-vis de l'information visuelle.

Question 12 ***Comment pallier l'insuffisance de connaissances linguistiques ?***

Texte I

On voit que la lecture est une activité complexe. De nombreuses compétences sont en effet mises en oeuvre.

- **Des compétences perceptuelles**

Comment entraîner l'oeil à percevoir davantage de signes graphiques ? Des expériences sont en cours pour essayer de découvrir s'il existe une position privilégiée sur laquelle l'oeil aurait intérêt à se fixer pour reconnaître un mot.

- **Des compétences linguistiques**

Il faut connaître la langue et son fonctionnement (le vocabulaire et la grammaire), sinon il est difficile de décoder le texte, et une lacune en ce domaine peut être un obstacle en langue seconde.

- **Des compétences cognitives**

L'apprenant est perçu comme une personne active qui traite de l'information en mettant en oeuvre un certain nombre de processus mentaux (cf. modèles).

Question 13 ***Qu'est-ce que lire ?***

Éléments de réponse

Texte A

Question 1 ***Qu'est-ce qui caractérise la communication écrite ?***

La communication écrite présente certaines particularités car il s'agit d'une communication **différée,** donc aléatoire :

- Le scripteur est d'habitude absent quand le lecteur lit le message. Le lecteur peut se demander s'il a compris les intentions du scripteur.
- Le scripteur écrit pour un lecteur qu'il ne connaît pas toujours, qui a un statut propre, certaines habitudes, une histoire...
- Le scripteur écrit un document qui doit produire un certain effet sur le lecteur, et cet effet peut être différent de ce qu'il a imaginé ; cet effet est fonction de caractéristiques du lecteur, de ses intentions de lecture, du lieu et du moment où il entreprend sa lecture.
- Le lecteur lit un message qui provient d'un scripteur qui a aussi ses caractéristiques propres. Pour Vigner (*Lire : du texte au sens*, 1979: 12)* :

  « Produire un texte écrit, ce sera formuler une hypothèse sur les conditions de réception et d'appréciation du message que l'on souhaite transmettre. Lire un texte écrit consistera à s'interroger sur le sens exact du message que l'on reçoit, sur les intentions de son auteur. La communication écrite ne fera donc que mettre en relation deux incertitudes, celle du scripteur quant aux réactions et au comportement de son lecteur, et celle du lecteur relative aux intentions du scripteur. »

Question 2 ***Quelles contraintes le milieu scolaire impose-t-il à l'élève de français, langue seconde, en ce qui a trait à la communication écrite ?***

En milieu scolaire, certaines contraintes rendent la communication plus difficile encore :

- le texte est imposé;
- on lit pour apprendre.

En langue seconde, la compétence linguistique du lecteur peut constituer un facteur important.

* Voir référence complète dans *Guide pédagogique, français, langue seconde, secondaire, Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture*, Bibliographie.

Texte B

Question 3 ***Comment procéder pour savoir à quelle vitesse lisent les élèves ?***

On pourrait :

- donner un texte avec un nombre de mots précis;
- demander aux élèves de chronométrer leur temps de lecture;
- poser cinq questions de compréhension. Si l'élève a cinq réponses justes, il a compris 100 p. 100 du texte; quatre réponses, 80 p. 100, etc.

Question 4 ***Y a-t-il un rapport entre vitesse de lecture et bonne lecture ?***

Le bon lecteur est celui qui, à l'occasion et s'il en a besoin, sait lire vite. La clé de la lecture rapide, voire d'une lecture experte, consiste à pouvoir réduire le temps consacré au traitement de l'information après que l'oeil a perçu les signes graphiques.

Texte C

Question 5 ***Quelles conclusions peut-on tirer de ces expériences pour l'enseignement de la lecture ?***

Il faut apprendre aux élèves à *lire le sens* en leur présentant les mots globalement, dans un contexte signifiant; de surcroît, lorsque l'élève lit un texte, il faut l'amener à percevoir la signification d'un ensemble de phrases et non pas seulement celle de phrases isolées.

Texte D

Question 6 ***Qu'est-ce qu'un modèle de lecture ?***

Un modèle est la conceptualisation d'une théorie. L'objectif d'un modèle de lecture est de mieux faire comprendre certains aspects de la lecture.

Questions 7 ***Quel type de lecteur peut-on rattacher à chaque modèle ?***

Interactif	= bon à très bon.
Descendant	= moyen à bon.
Ascendant	= médiocre.

Texte B

Question 3 ***Comment procéder pour savoir à quelle vitesse lisent les élèves ?***

On pourrait :

- donner un texte avec un nombre de mots précis;
- demander aux élèves de chronométrer leur temps de lecture;
- poser cinq questions de compréhension. Si l'élève a cinq réponses justes, il a compris 100 p. 100 du texte; quatre réponses, 80 p. 100, etc.

Question 4 ***Y a-t-il un rapport entre vitesse de lecture et bonne lecture ?***

Le bon lecteur est celui qui, à l'occasion et s'il en a besoin, sait lire vite. La clé de la lecture rapide, voire d'une lecture experte, consiste à pouvoir réduire le temps consacré au traitement de l'information après que l'oeil a perçu les signes graphiques.

Texte C

Question 5 ***Quelles conclusions peut-on tirer de ces expériences pour l'enseignement de la lecture ?***

Il faut apprendre aux élèves à *lire le sens* en leur présentant les mots globalement, dans un contexte signifiant; de surcroît, lorsque l'élève lit un texte, il faut l'amener à percevoir la signification d'un ensemble de phrases et non pas seulement celle de phrases isolées.

Texte D

Question 6 ***Qu'est-ce qu'un modèle de lecture ?***

Un modèle est la conceptualisation d'une théorie. L'objectif d'un modèle de lecture est de mieux faire comprendre certains aspects de la lecture.

Questions 7 ***Quel type de lecteur peut-on rattacher à chaque modèle ?***

Interactif = bon à très bon.
Descendant = moyen à bon.
Ascendant = médiocre.

Question 8 ***Quel modèle associez-vous à chacune des deux définitions suivantes ?***

A. La lecture est une démarche linéaire qui s'appuie sur la connaissance de chaque lettre pour aboutir au sens.

B. La lecture repose sur le principe de la vérification continue d'hypothèses. Le lecteur est très actif et utilise surtout ses connaissances antérieures.

A : modèle ascendant. **B** : modèle descendant.

Texte E

Question 9 ***Comment peut-on apprendre à l'élève à lire plus vite ?***

On peut donner un texte à lire avec un nombre de mots déterminé, chronométrer le temps de lecture et calculer ensuite le nombre de mots lus par minute. Des questions de compréhension seront posées après la lecture. Ces exercices de lecture rapide devraient être faits souvent en prélecture.

Il faut ensuite enseigner certaines stratégies de lecture rapide et de reconnaissance des mots.

Texte F

Question 10 ***Comment réduire la subvocalisation ?***

Le professeur peut lire le texte à haute voix ou faire entendre des textes enregistrés : les élèves ont le texte en main et peuvent alors associer son et graphie sans avoir à vocaliser.

Il faut limiter la lecture à haute voix par les élèves, car :

- c'est un exercice difficile pour l'apprenant;
- c'est un exercice qui n'est pas naturel; peu de gens lisent à haute voix ;
- cela force à lire tous les mots;
- cela oblige à lire à une vitesse continue;
- en langue seconde, les élèves ont tendance à se concentrer sur la prononciation, au détriment de la compréhension.

Texte G

Question 11 ***Comment traiter le vocabulaire et la grammaire ?***

Le vocabulaire est essentiel à la compréhension. Il faut donc l'enseigner au cours d'exercices de prélecture.

Si un texte présente des difficultés grammaticales, il faut apprendre aux élèves à reconnaître les points de grammaire qui sont soulevés. Avant d'aborder un texte, il faudrait que ces points soient déjà connus. Toutefois, la lecture n'est jamais un prétexte à l'enseignement d'un point de grammaire.

Texte H

Question 12 ***Comment pallier l'insuffisance de connaissances linguistiques ?***

Les lecteurs en langue seconde manquent de confiance en eux [Vorhaus (1984 : 413)*, Dubin et Olshtain (1987)*].

Cette anxiété, ce manque de confiance seraient attribuables à une compétence linguistique limitée ou au fait que l'élève ne possède pas de bonnes stratégies de lecture.

Il faut s'assurer que les élèves aient certaines connaissances linguistiques. Si tel n'est pas le cas, il faut les leur donner avant qu'ils n'abordent la lecture.

Il faut choisir des textes dont le sujet leur est connu, familier et qui les intéressent.

Il faut leur enseigner certaines stratégies de compréhension.

* Voir références complètes dans le *Guide pédagogique, français, langue seconde, secondaire, Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture*, Bibliographie.

Texte I

Question 13 ***Qu'est-ce que lire ?***

De nombreuses définitions ont été données, par exemple :

Lire, c'est comprendre le message émis par le scripteur.

Lire, c'est pouvoir résoudre un problème (et pour cela, un certain nombre de processus mentaux doivent être activés par la mise en oeuvre de stratégies).

Lire, c'est aussi comprendre un certain nombre d'informations, les intégrer à son bagage de connaissances et enrichir ainsi son expérience (la structure cognitive).

Il existe des dizaines de définitions de la lecture (ou de la compréhension écrite) ; cependant, la troisième définition semble aujourd'hui réunir le plus d'adeptes; c'est donc celle qui est le plus souvent retenue.

Questionnaire A

?

Le processus de lecture en langue seconde

Indiquez votre choix en cochant la case 1, 2 ou 3. Le chiffre 1 indique que vous êtes d'accord avec l'énoncé; le chiffre 2 indique que vous êtes plus ou moins d'accord ; le chiffre 3 indique que vous n'êtes pas d'accord avec l'énoncé.

	D'accord 1	Plus ou moins d'accord 2	Pas d'accord 3
1. La communication écrite est plus aléatoire que la communication orale.			
2. L'exploration visuelle d'un texte se fait sans heurt de façon uniforme et continue.			
3. Le premier facteur qui facilite la reconnaissance d'un mot est son sens.			
4. Les modèles de lecture fournissent des points de repère pour mieux faire comprendre le processus de lecture.			
5. De façon générale, on lit plus lentement en langue seconde qu'en langue maternelle.			
6. La subvocalisation facilite la lecture.			
7. L'élève doit pratiquer souvent la lecture à haute voix.			
8. Le vocabulaire et la grammaire sont sources de difficulté en lecture dans la langue seconde.			
9. Il existe un « niveau-seuil » de compétence linguistique en langue seconde.			
10. Les lecteurs en langue seconde manquent de confiance en eux.			

Questionnaire A
Réponses

Le processus de lecture en langue seconde

Indiquez votre choix en cochant la case 1, 2 ou 3. Le chiffre 1 indique que vous êtes d'accord avec l'énoncé ; le chiffre 2 indique que vous êtes plus ou moins d'accord ; le chiffre 3 indique que vous n'êtes pas d'accord avec l'énoncé.

	D'accord 1	Plus ou moins d'accord 2	Pas d'accord 3
1. La communication écrite est plus aléatoire que la communication orale.	√		
2. L'exploration visuelle d'un texte se fait sans heurt de façon uniforme et continue.			√
3. Le premier facteur qui facilite la reconnaissance d'un mot est son sens.	√		
4. Les modèles de lecture fournissent des points de repère pour mieux faire comprendre le processus de lecture.	√		
5. De façon générale, on lit plus lentement en langue seconde qu'en langue maternelle.	√		
6. La subvocalisation facilite la lecture.			√
7. L'élève doit pratiquer souvent la lecture à haute voix.			√
8. Le vocabulaire et la grammaire sont sources de difficulté en lecture dans la langue seconde.	√		
9. Il existe un « niveau-seuil » de compétence linguistique en langue seconde.	√		
10. Les lecteurs en langue seconde manquent de confiance en eux.	√		

Activité 3	***Apprendre à comprendre : enseigner des stratégies de lecture efficaces***
Objectif	Sensibiliser les participants au rôle joué par les stratégies de lecture, ainsi qu'à la nécessité d'enseigner des stratégies efficaces d'accès au sens
Durée	100 minutes
Format	Exposé, échange, lecture, travail en groupe, séance plénière
Matériel	Acétates 2, 3, 4, pages 29-31
Référence	Cahier des participants, pages 17-37

Déroulement

1 Abordez cette activité en présentant les quatre grandes étapes de son déroulement, soit :

- la notion de stratégie;
- l'examen de trois modèles de stratégies de lecture;
- l'examen d'un questionnaire sur les stratégies de lecture des élèves;
- l'étude d'activités, à l'intention de l'élève, dont le but est de lui enseigner de bonnes stratégies de lecture.

2 Demandez à présent quelle définition les participants donnent au mot *stratégie*.

☞ *Vous pourriez conduire cette partie de l'activité sous forme de remue-méninges et noter au tableau ou sur acétate les définitions proposées, que vous enrichirez ou compléterez au besoin.*

3 Une fois les interventions des participants épuisées, faites, sous forme de petit exposé, le point sur cette question en vous servant des éléments suivants.

Aide-mémoire

Origine

L'intérêt pour les stratégies d'apprentissage trouve son origine dans les travaux récents de psychologues cognitivistes (voir Duquette, L. 1989. « Les habiletés réceptives : situation actuelle et perspectives pédagogiques », dans L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques, *Leblanc, Compain, Duquette, Séguin (Éd.). Ottawa, Paris, Londres, Les Presses de l'Université d'Ottawa). La pédagogie s'oriente vers une prise en compte du processus d'apprentissage, des styles d'apprentissage.*

Définitions

- *Première définition*

« Une stratégie est une démarche mise en oeuvre par des apprenants pour résoudre un problème ou réaliser une tâche. » (Brown, H.D. 1980. Principles of Language Learning and Teaching, *Engelwood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.)*

- *Deuxième définition*

« Une stratégie, c'est une capacité de l'individu à utiliser les moyens appropriés à un type de texte ou à une tâche particulière. » (Deschênes, A.-J. 1988. La compréhension et la production de textes, *Québec, Presses de l'Université du Québec.)*

La recherche sur les stratégies de lecture en est à ses débuts. En langue maternelle, on a montré que des lecteurs peuvent lire de manière plus efficace s'ils utilisent certaines stratégies (Kern, R. 1989. « Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Abiblity », dans The Modern Language Journal, *73 (2) : 136-148). En langue seconde, une tendance analogue semble se dessiner.*

4 Enchaînez à votre exposé la **deuxième partie de l'activité** en mentionnant que l'on s'est attaché au cours de ces dernières années à dégager des *modèles* ou typologies de stratégies de lecture, et indiquez aux participants qu'ils vont procéder à l'examen de trois modèles, ceux de :

- van Dijk et Kintsch;
- Barnett;
- Cornaire et Raymond.

☞ *Comme la recherche en est à ses débuts, faites remarquer que ces typologies sont pour l'instant des propositions, des pistes à explorer.*

5 Invitez maintenant les participants à lire les pages 18-19 de leur cahier, pages 26-27 du présent guide. Ils y trouveront une description du modèle de van Dijk et Kintsch. En groupes de deux, ils auront à remplir le **Questionnaire B**, page 20 de leur cahier, page 28 du présent guide.

6 Une fois le questionnaire rempli, vous procéderez à la correction à l'aide de l'**Acétate 2,** page 29 du présent guide.

7 Passez maintenant à la typologie de Barnett, M.A. (1988) que vous présenterez à l'aide de l'**Acétate 3**, page 30 du présent guide. Invitez les participants à en discuter les différents points.

8 Présentez, pour terminer, la typologie de Cornaire, C.M. et P.M.Raymond (1989), à l'aide de l'**Acétate 4**, page 31 du présent guide. Demandez ensuite aux participants, en groupes de deux, de discuter brièvement chacune des stratégies proposées. Ils peuvent se référer au *Guide pédagogique, français , langue seconde, secondaire, Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture*, pages 12 à 16.

9 En assemblée plénière, revoyez les neuf stratégies en vous attardant seulement sur celles qui ne semblent pas claires. Amenez les participants à les clarifier ou à les préciser.

10 Dites aux participants qu'ils abordent maintenant la **troisième partie** de l'activité et qu'il s'agira pour eux :

- d'examiner le **Questionnaire C**, pages 21-22 de leur cahier, pages 32-33 du présent guide, et
- d'indiquer par un signe de leur choix les stratégies de lecture qu'ils considèrent **bonnes**.

Éléments de réponse

Bonnes stratégies de lecture

1.	b, c, d	**6.**	b, c
2.	a, b, d	**7.**	b
3.	a, b, c	**8.**	d
4.	b	**9.**	a, b, c, d
5.	a	**10.**	d

11 En séance plénière, amenez les participants à préciser l'utilisation de ce questionnaire en classe et à indiquer les modifications qu'ils y apporteraient s'il y avait lieu.

☞ *Faites cependant remarquer que, lors des premières rencontres, il est important de savoir comment les élèves lisent et s'ils possèdent quelques stratégies de lecture. Les enseignants pourraient administrer ce questionnaire à leurs élèves. En analysant leurs réponses, lls pourraient constater que leurs élèves n'utilisent pas toujours de bonnes stratégies de lecture.*

12 Dites aux participants que la **quatrième et dernière partie de l'Activité 3** consistera à étudier des exemples d'activités qui s'adressent aux élèves et dont le but est d'enseigner à ces derniers quelques bonnes stratégies de lecture. Les activités de lecture proposées visent l'enseignement **des stratégies de lecture** énumérées à la page 23 de leur cahier, page 34 du présent guide. Demandez-leur de former des groupes de deux. Chaque dyade aura à **étudier la moitié** des activités de lecture, pages 24-37 de leur cahier, à **déterminer quel type de stratégie l'activité en question vise à développer** et éventuellement à fournir quelques arguments qui justifient le développement de la stratégie en question.

☞ *Vous pourriez attribuer un numéro à chacune des dyades. Les dyades paires étudieraient les activités paires et les dyades impaires, les activités impaires.*
Rappelez aux participants de passer en revue la liste de la page 23 avant de commencer leur travail.
Accordez une vingtaine de minutes à cette tâche.

13 Quand le temps alloué à la tâche est écoulé, faites une mise en commun en séance plénière. Vous demanderez aux participants de porter un jugement sur la pertinence de ce type d'activités de lecture eu égard à leurs groupes d'élèves.

« Le concept de stratégie a été défini par van Dijk (van Dijk et Kintsch 1983 : 64) comme étant *the idea of an agent about the best way to act in order to reach a goal*. Cette définition souligne à quel point le choix des stratégies de lecture sera fonction de l'objectif du lecteur, de son projet de lecture et du type de texte qu'il se propose de lire. Nous reprendrons ici à notre compte la distinction tout à fait fondamentale opérée par van Dijk (van Dijk et Kintsch 1983 : 89) entre deux types de stratégies, les stratégies locales et les stratégies globales : *The local strategies establish the meaning of clauses and sentences and the meaning and function of relations between sentences. The global strategies determine the global meaning of fragments of discourse or of the discourse as a whole.*

On peut également mentionner un ensemble de stratégies que nous regrouperons sous le terme de *stratégies visuelles* et qui consistent, pour le lecteur, à élargir son champ de vision afin d'appréhender un plus grand nombre de signes par fixations et à diminuer ainsi la durée des fixations. Ces stratégies ont surtout été développées dans le cadre des méthodes de lecture rapide. Elles ne sont pas à proprement parler des stratégies visant à la compréhension des textes et se situent donc à l'écart de la perspective adoptée dans cette étude.

En ce qui concerne la distinction établie précédemment entre stratégies locales et stratégies globales, nous pouvons donc préciser que les stratégies locales concerneront en priorité l'identification des lettres, du sens des mots du lexique et des structures grammaticales ; il s'agit de stratégies linguistiques qui sont directement liées à la connaissance que possède le lecteur du code linguistique concerné. Les stratégies globales, par contre, s'attacheront plutôt à l'identification des schémas discursifs, de la situation d'énonciation et du domaine référentiel des textes, en liaison avec la reconnaissance des mots. Leur mise en oeuvre est donc dépendante du savoir conceptuel du lecteur, de l'ensemble des idées, des notions que son cerveau a précédemment rencontrées, organisées et intégrées et de son savoir-faire textuel, c'est-à-dire de ses connaissances sur le fonctionnement et l'organisation des textes en général.

Dans la majorité des cas, l'apprenant, lorsqu'il aborde la lecture des textes en langue étrangère, sait lire dans sa langue maternelle. On peut donc affirmer qu'il aura déjà développé un certain nombre de stratégies lui permettant de dégager le sens des textes. Il va alors s'agir pour lui d'appliquer ces stratégies à la lecture des textes en langue étrangère et l'on pourrait penser que ce transfert de stratégies entre la lecture en langue maternelle et la lecture en langue étrangère s'effectuera de manière tout à fait spontanée une fois les obstacles linguistiques surmontés. Or, nous allons le voir, ce processus de transfert est plus complexe qu'il n'y paraît.

En comparant les mouvements de l'oeil d'un lecteur en langue maternelle avec ceux d'un lecteur en langue étrangère, John Oller (1972) a constaté que le nombre de fixations et des retours en arrière était comparable mais que la durée des fixations individuelles était largement supérieure pour le lecteur en langue étrangère. Cette expérience nous indique que la sélection des signes graphiques s'opère ainsi moins efficacement lorsque le lecteur lit dans une langue étrangère. Il passe beaucoup plus de temps au *décodage lexico-syntaxique*, à *l'identification des lettres, des mots et des structures*. La faiblesse de sa connaissance du code linguistique l'incite à se concentrer exclusivement sur la mise en oeuvre de stratégies locales. Ceci a pour effet d'encombrer sa mémoire courte d'une masse d'indices inutiles qui ne pourront être associés avec d'autres indices que sur une portion d'énoncés très réduite.

Cette concentration sur des stratégies uniquement locales se fait au dépend de la mise en oeuvre des stratégies globales qui permettraient au lecteur de mettre en rapport des indices éparpillés sur la surface du texte. C'est d'ailleurs ce qui explique qu'un lecteur en langue étrangère, tout en ayant identifié tous les mots d'un texte, soit incapable de découvrir le sens de leur association. Dans le but de favoriser la compréhension des textes en langue étrangère, il s'agira par conséquent de mettre l'accent sur *l'utilisation de stratégies de type global* et c'est sur ce plan exclusivement que nous nous placerons ici afin de définir de manière plus précise en quoi consistent ces stratégies.

Les stratégies globales sont les stratégies que le lecteur utilise pour appréhender le *sens du texte dans son ensemble*. Il est important de préciser que leur mise en oeuvre n'implique pas nécessairement une lecture linéaire du texte, du premier au dernier mot. Un simple coup d'oeil sur le texte peut suffir à embrayer ces stratégies, si l'on a affaire par exemple à un texte à forte dimension iconographique.

Le processus de la compréhension va ainsi impliquer la mise en oeuvre des stratégies de *sélection*. Le lecteur va en effet repérer sur la surface du texte un certain nombre *d'indices*. Il choisira ces indices en fonction, d'une part, du *type de lecture qu'il se propose (survol d'un texte, lecture critique)* et, d'autre part, de la nature des *informations* qu'il cherche à tirer du texte. S'il désire par exemple se faire une idée de l'opinion de l'auteur, il s'attachera plus particulièrement à *l'identification des indices énonciatifs*. S'il souhaite simplement savoir à quel type de texte il a affaire, il pourra se contenter d'en repérer les données iconographiques. C'est donc le projet de lecture qui déterminera le choix du type d'indices à sélectionner.

L'élaboration du sens d'un texte met également *en jeu des stratégies de mise en rapport*. À l'aide des indices qu'il aura sélectionnés, le lecteur sera tout d'abord amené à opérer des *regroupements*, à classer ces indices en fonction du type d'information qu'ils transmettent. Par exemple, s'il a pour objectif de retrouver l'organisation d'un texte donné, il commencera par mettre en rapport les divers indices discursifs repérables à la surface du texte. Il devra alors confronter ces indices avec, d'une part, son savoir conceptuel et, d'autre part, son savoir-faire textuel. La mise en relation de ces indices avec les connaissances antérieures du lecteur aura pour effet d'activer ce que van Dijk (1981 : 41) appelle des *scénarios*. Il définit ainsi ces scénarios : *Les séquences complexes d'actions et de circonstances qui constituent le fait de* ***manger au restaurant***, *de* ***prendre l'autobus***, *de* ***donner une soirée***, *etc., sont des séquences cognitives représentées dans notre connaissance comme des cadres ou des scénarios.*

À partir des scénarios, le lecteur fera appel à des stratégies de prédiction, c'est-à-dire qu'il tentera de formuler un certain nombre d'hypothèses sur le *sens du texte*. Ces hypothèses influenceront la quantité et la nature des indices qui seront recueillis dans la suite du texte dans le but de vérifier, c'est-à-dire de confirmer ou d'infirmer, les hypothèses de départ et d'en élaborer de plus précises. C'est ainsi que Goodman (1967) a pu qualifier la lecture de *psycholinguistic guessing game*.

Il n'est pas question de chercher à établir ici une hiérarchie de ces stratégies *globales*. Elles n'interviennent pas dans un ordre particulier au cours de la lecture et c'est leur constante interaction qui engendre le processus de la compréhension. Mais nous avons vu qu'en raison de ses lacunes au plan linguistique, le lecteur en langue étrangère tend à négliger ces stratégies globales. Dans une perspective d'enseignement de la lecture, il est donc utile de pouvoir opérer cette distinction entre stratégies de sélection, de mise en rapport et de prédiction et ceci afin d'aider les apprenants à prendre conscience du rôle des différentes stratégies et de les inciter à les utiliser. »

Source :
Bertin, Claudine, 1988. « Le rôle des stratégies de lecture dans la compréhension des textes en langue étrangère », *Revue canadienne de langues vivantes*, vol. 4 n° 3.

Questionnaire B

?

Indiquer, par une coche, si la stratégie énoncée est une stratégie locale ou globale.

Stratégies	Caractéristique	
	Locale	Globale
• Détermination des schémas discursifs en liaison avec la reconnaissance des mots.		√
• Formulation d'hypothèses sur le sens d'un texte.		√
• Reconnaissance des lettres.	√	
• Repérage d'information en vue d'un regroupement.		√
• Reconnaissance du sens des mots du lexique.	√	
• Reconnaissance des structures grammaticales.	√	
• Repérage d'indices en fonction de la nature de l'information que l'on cherche à tirer d'un texte.		√

Acétate 2

Les stratégies de lecture

Le bon lecteur utilise deux types de stratégies* :

des stratégies locales et des stratégies globales.

Les stratégies locales ou linguistiques consistent à :

- reconnaître les lettres (en utilisant les traits des lettres);
- reconnaître le sens des mots (en utilisant les connaissances lexicales) ;
- reconnaître les structures grammaticales.

Les stratégies globales sont mises en jeu pour appréhender le sens d'un texte dans son ensemble; elles dépendent surtout des connaissances générales du lecteur.

Parmi ces stratégies, on distingue :

les ***stratégies de sélection,*** qui consistent à :

- repérer un certain nombre d'indices en fonction de la nature de l'information que l'on cherche à tirer d'un texte;

les ***stratégies de mise en rapport,*** qui consistent à :

- repérer des indices en vue d'un regroupement, d'une synthèse; par exemple, repérer un certain nombre de mots clés pour retrouver l'organisation d'un texte donné, pour pouvoir faire une synthèse;

les ***stratégies de prédiction,*** qui consistent à :

- formuler un certain nombre d'hypothèses sur le sens d'un texte;

les ***stratégies visuelles,*** qui consistent à :

- appréhender, au cours d'une fixation, un plus grand nombre de signes ;
- faire diminuer la durée des fixations.

* Stratégies pour l'anglais, langue maternelle.

Van Dijk, T. et W. Kintsch. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension,* New York, Academic Press Inc.

Acétate 3

Les stratégies suivantes* caractérisent le bon lecteur :

- Utiliser le contexte pour trouver le sens des mots.
- Reconnaître les **congénères****, les mots de la même famille, c'est-à-dire exploiter les ressemblances lexicales.
- **Survoler***** (« skimming »), c'est-à-dire parcourir rapidement l'ensemble ou une partie d'un texte pour en avoir une idée générale.
- **Repérer***** (« scanning »), c'est-à-dire centrer son attention sur un renseignement particulier et non sur l'ensemble du texte.
- Lire pour accéder au sens (savoir ce qu'un ensemble de phrases signifie).
- Prédire, faire des hypothèses sur la suite d'un texte.
- Faire appel aux connaissances antérieures.
- Faire des inférences.
- Retrouver les idées principales et secondaires.

* Stratégies pour l'anglais, langue seconde.

** **Congénères** : « cognate ».
Parmi eux :
- les homographes = graphie identique : table, action, nation.
- les parographes = graphie légèrement différente : ieux –> ious (mystérieux = mysterious, beauté = beauty).

Le Blanc et Séguin en ont répertorié plus de 23 000.

*** Pour certains chercheurs, **survoler** (« skimming ») et **repérer** (« scanning ») peuvent être considérés comme des stratégies. Pour d'autres, il s'agit d'habiletés. Des recherches sont encore nécessaires pour savoir s'il s'agit vraiment de stratégies.

Barnett, M.A. 1988. « Reading through context: how real perceived strategy use affects second language comprehension », *The Modern Language Journal*, 72 (2) : 150-162.

Acétate 4

Les stratégies suivantes caractérisent le bon lecteur :

- Savoir prendre des risques et accepter de commettre des erreurs.
- Savoir contourner une difficulté et tolérer l'imprécision.
- Savoir prendre du recul par rapport au texte et saisir les éléments externes qui peuvent aider à en découvrir le contenu (titres, sous-titres, images, graphiques, etc.).
- Savoir utiliser ses connaissances antérieures (référentielles et textuelles).
- Savoir anticiper le sens et formuler des hypothèses en utilisant les indices morpho-syntaxiques, lexicaux, sémantiques ainsi que la redondance textuelle.
- Savoir se servir du contexte pour découvrir la signification d'un mot.
- Savoir reconnaître rapidement un mot à partir de contraintes orthographiques.
- Savoir faire des inférences.
- Savoir recourir à un éventail de modes de lecture, selon le type de texte ou de projet.

N.B. : Liste élaborée à partir des travaux de Singer (anglais, langue maternelle, recherches en laboratoire) et Smith (anglais, langue maternelle et expériences en salle de classe).

Cornaire, C. M. et P. M. Raymond. 1989. « Points de repère pour l'enseignement de la lecture en français langue seconde », *Contact*, 8 (1) : 13-15.

Questionnaire C

?

What do you do when you read ?

In order for us to teach better, we need to know more about how you read French. Please complete each statement according to what you do as you read in French; your gut reaction to each question is the best you can give.

Try to give only one answer for each statement, and complete every statement, but for certain questions you may give more than one answer. You have 10 minutes to complete this questionnaire.

Thanks for your help !

1. When I read French, I pay most attention to

   a) what each word means.
   b) what the entire passage means.
   c) what the grammar of the words is.
   d) what the organisation of the passage is.

2. When I read French, I

   a) read the whole passage once, then reread it.
   b) read part of the passage, then reread that part before going on.
   c) reread only the difficult sections.
   d) read straight through or reread, depending on the passage.
   e) read straight through and do not reread.

3. I read a French passage because

   a) I find the topic interesting.
   b) I want to find out how the story ends.
   c) it has been assigned and I have questions to answer about it.
   d) I want to find out what the author has to say.

4. When I begin reading a French passage

   a) at first I don't think about how it relates to what I already know.
   b) I think about what I know about the content of the passage.
   c) I simply begin reading the text itself.

5. When I read in French, I think ahead as to what might come next.

   a) Often.
   b) Sometimes.
   c) Hardly ever.
   d) Never.

6. When a French reading passage has a title as well as illustrations, I

   a) read them but don't consider them as I read the passage.
   b) read them first and imagine what the passage might be about.
   c) think about what I already know and how it might relate to the title and the illustrations.
   d) read them but don't think much about them.

7. When I read in French, I think that

   a) all the words are important.
   b) I can skip some words and still understand.
   c) I don't know which words I can skip.
   d) it is a mistake to skip any words.
   e) I need to look in the dictionary for the words I don't know.

8. When I read French, I

   a) feel uncomfortable if I don't know what most of the words mean.
   b) look up most of the words I don't know.
   c) want to know exactly what is in the passage.
   d) am willing to guess what some words mean.

9. To figure out what an unfamiliar word might mean, I

   a) consider what the rest of the sentence or paragraph says.
   b) note whether the word looks like an English or other French word I know.
   c) analyse the grammar of the word.
   d) consider any illustrations.
   e) don't do any of the above.

10. When I read in French, I

   a) am often confused by what I read.
   b) expect to be confused by what I'm reading.
   c) don't often make much sense of what I read.
   d) expect what I read to make sense.

Adapté de Barnett, M. A. 1988. « Reading through context: how reading and perceived strategy use affects second language comprehension », *The Modern Language Journal*, 72 (2) : 150-162.

Liste des stratégies de lecture à développer

1. Apprendre à contourner une difficulté et à tolérer l'imprécision.

2. Apprendre à se servir du contexte pour trouver la signification d'un mot.

3. Savoir prendre des risques et accepter de commettre des erreurs.

4. Apprendre à percevoir un groupe de mots.

5. Apprendre à reconnaître rapidement un ou plusieurs mots.

6. Apprendre à utiliser des connaissances antérieures, référentielles.

7. Apprendre à :

   - distinguer les idées générales des idées secondaires;
   - trouver les idées générales.

8. Apprendre à retrouver facilement une ou plusieurs informations ponctuelles (repérage, « scanning »).

9. Apprendre à faire des hypothèses.

10. Apprendre à faire des inférences.

Exemples d'activités de lecture visant à développer de bonnes stratégies et éléments de réponse

Activité de lecture 1

Matériel « Laide ? », *Vidéo Presse*, volume X, n° 6, février 1981 (pages 45-47 du présent guide, pages 34-36 du cahier des participants).

Format Activité individuelle, prélecture. Le temps de lecture est chronométré par l'enseignant.

Consigne À partir de la liste des mots suivants, peux-tu retrouver le plus rapidement possible le mot « laide ». Regarde bien comment s'écrit le mot avant de commencer. Encercle le mot aussi souvent qu'il apparaît. Attention, tu as 10 secondes pour faire l'exercice. Prêt ? Chronomètre...

Lourd, long, lent, calme, laide, lit, radio, Alain, lire, laide, laide, lisait, lui, le, les, laid, lit, la, loup, lain, laine, laide, l'âge, l'avait, l'affaire, l'avoir, laid, la faire, affaire, l'aide, l'aider, l'aïeule, l'adopter, lait.

Stratégie à développer _____

_____

Réponse **Apprendre à reconnaître rapidement un mot.**

Les exercices de reconnaissance de mots ou de phrases préparent l'élève à réagir rapidement et aident à créer une sensibilisation aux images visuelles que représentent les mots ou les phrases du français. Le bon lecteur est celui qui sait reconnaître rapidement un mot à partir de ses connaissances orthographiques.

☞ *Ce type d'exercice doit être fait souvent au début du cours. Les mots recherchés doivent être connus.*

Activité de lecture 2*

Matériel Un extrait en anglais de *A Clockwork Orange***.

Format Travail individuel.

Consigne Lis le texte qui suit silencieusement.
Essaie de trouver la signification des deux mots en italique.
Quelles stratégies as-tu utilisées pour trouver la signification des deux mots ?

There was me, that is Alex, and my three *droogs* (1), that is Pete, Georgie and Dim... and we sat in the Korova Milkbar making up our *rassodocks* (2) what to do with the evening (...).

*Cette activité à été suggérée par :
Hosenfeld *et al.* 1981. « Second Language Reading : A curricular sequence for teaching », *Foreign Language Annals*, 14 (5) : 415-422.

** Burgess, A. 1978. *A Clockwork Orange*. New York, Ballantine Books.

(1) droogs = friends
(2) rassodocks = minds

Stratégie à développer

Réponse **Apprendre à contourner une difficulté et à tolérer l'imprécision.**

Les élèves butent souvent sur le premier mot qu'ils ne connaissent pas et sont paralysés devant cet obstacle, alors qu'en langue maternelle ils acceptent plus facilement l'imprécision. Pour leur faire comprendre qu'on ne doit pas se décourager lorsqu'on rencontre un mot inconnu, on peut leur présenter un petit texte en anglais avec des mots en « gigglique » pour qu'ils se rendent compte qu'en langue maternelle ils ne se découragent pas, qu'ils continuent à lire jusqu'à ce que le contexte leur permette de trouver le sens du mot. Alors pourquoi ne pas faire la même chose en langue seconde ? Nous présentons ici un exemple en anglais. On proposera des textes plus faciles en français pour que l'élève se familiarise avec ce type d'exercice et qu'il puisse acquérir une certaine confiance en lui.

Activité de lecture 3

Matériel « Laide ? », *Vidéo Presse*, volume X, n° 6, février 1981 (pages 45-47 du présent guide, pages 34-36 du cahier des participants).

Format Activité de groupe ou individuelle; prélecture.

Consigne Tu n'es peut-être pas certain de la signification du mot « laide » et de l'expression « pour corser l'affaire » (pages 130-131). Voici un ensemble de phrases qui vont t'aider à la découvrir; ce sont des phrases que tu peux retrouver dans le texte, elles précèdent ou suivent le mot ou l'expression.

1. ***Laide*** (pages 130-131)
« Grâce se trouvait **laide** à cause de son nez trop long, de ses yeux rapprochés, de sa peau marquée d'acné, de ses dents recouvertes de broches. »
« Laide » signifie en anglais :
Connais-tu un synonyme de laide en français ?

2. ***Pour corser l'affaire*** (page 131)
« Grâce a la peau marquée de comédons, des cheveux gras, des jambes sans mollets... **Pour corser l'affaire**, l'orthodontiste a décoré ses dents de broches. »

« Pour corser l'affaire » signifie : _____
   a) pour rendre la situation plus difficile;
   b) pour qu'elle soit plus belle;
   c) pour lui faire plaisir.

Maintenant que tu as trouvé la signification du mot et de l'expression qui précèdent, peux-tu répondre à la question suivante en encerclant a), b) ou c) :

Lorsque je ne connais pas la signification d'un mot, je dois d'abord :

   a) utiliser mon dictionnaire;
   b) relire tout ce qui précède le mot inconnu;
   c) relire les deux ou trois phrases qui précèdent le mot inconnu et continuer la lecture.

Stratégie à développer

Réponse **Apprendre à se servir du contexte pour trouver la signification d'un mot.**

Un texte peut présenter certaines difficultés lexicales pour l'élève. Il est important que celui-ci sache que le contexte peut souvent aider à découvrir la signification d'un mot. Le vocabulaire est un outil indispensable à la compréhension du texte, et il faudrait s'assurer de présenter le vocabulaire nouveau avant d'aborder la lecture du texte.

Activité de lecture 4

Matériel « Laide ? », *Vidéo Presse*, volume X, n° 6, février 1981 (pages 45-47 du présent guide, pages 34-36 du cahier des participants).

Format Travail en dyades ou en groupes; prélecture.

Consigne Regarde la première page (page 130) de l'article « Laide ? » : le titre, le texte, le dessin. À ton avis, de quoi va-t-on parler dans cet article ?

☞ *Ne pas oublier de préciser à l'élève que l'on aura la réponse définitive à la question posée après la lecture de l'article.*

Stratégies à développer

Réponse **Savoir prendre des risques et accepter de commettre des erreurs. Émettre des hypothèses.**

Les élèves se préoccupent surtout de pouvoir donner la bonne réponse à l'enseignant. N'est-ce pas ce que ce dernier semble attendre d'ailleurs ? La lecture n'est pas un processus « exact » (Clarke 1988 : 119), mais plutôt une démarche où le lecteur émet hypothèse après hypothèse. Au départ, toutes les hypothèses sont bonnes, et il est évident que l'on peut se tromper. Il faut encourager les élèves à faire des essais, car de cette façon ils acquerront une certaine sécurité devant la possibilité d'erreur.

Activité de lecture 5

Matériel Un texte en français : « L'ouch ».

Format Travail individuel ou en groupe.

Consigne Lis le texte qui suit silencieusement.
Détermine la signification du mot en caractère gras.
Quelles stratégies as-tu utilisées pour trouver la signification du mot ?

C'est un véritable **ouch** dit-on souvent. Mais est-ce que l'**ouch** existe vraiment ? Qu'est-ce que l'**ouch** ? Demandez à vos amis ce qu'ils pensent de ce brûlant sujet ?

Il faut noter que les auteurs célèbres se sont plus intéressés à l'**ouch** qu'au paradis ! Sartre affirme que l'**ouch** « c'est les autres », l'**ouch**

« c'est la solitude » écrit Victor Hugo, l'**ouch** « c'est l'absence » dit Verlaine.

À côté de ces **ouchs** d'auteurs célèbres, il y a ceux des gens ordinaires, les **ouchs** de tous les jours.

Pour l'automobiliste montréalais, l'**ouch** c'est peut-être de ne pas trouver de stationnement; pour le politicien, c'est peut-être les journaux. Et vous, comment percevez-vous l'**ouch** ?

Ouch signifie : enfer.

Stratégies à développer

Réponse **Apprendre à contourner une difficulté et à tolérer l'imprécision.**

(Voir aussi la réponse à l'*Activité de lecture 2.)*

Activité de lecture 6

Matériel « Laide ? », *Vidéo Presse*, volume X, n° 6, février 1981 (pages 45-47 du présent guide, pages 34-36 du cahier des participants).

Consigne Pose l'oeil sur le point noir et entreprends ta lecture en maintenant un bon rythme (chronométrez 15 secondes).

. . .

Une autre fille serait peut-être devenue méchante.

. . .

Grâce, elle, était malheureuse, sans plus... insensiblement. (page 131)

Question de compréhension (à poser après la lecture du passage)

Grâce et Alexandre :

a) ont fait un miracle.
b) se comprennent bien.
c) font des reproches aux autres.
d) sont devenus méchants.

☞ *Faire l'exercice lorsque le texte est déjà connu, en prélecture, avant d'aborder la deuxième partie du texte ; ce type d'exercice devrait être fait souvent.*

Stratégie à développer

Réponse **Apprendre à percevoir un groupe de mots (et non un mot à la fois).**

Activité de lecture 7

Matériel

« En 4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon », *La Tribune*, Sherbrooke, lundi 3 mars 1986 (page 48 du présent guide, page 37 du cahier des participants).

Format

Travail individuel, prélecture. Le temps de lecture est chronométré par l'enseignant.

Consigne

Lis silencieusement le texte et en même temps essaie de reconstituer les mots qui ont été effacés en partie. Essaie de faire cet exercice le plus rapidement possible. C'est un texte que tu connais déjà.

☞ *Il est important de travailler d'abord sur des textes qui sont connus pour donner confiance à l'élève.*

Stratégie à développer

Réponse

Apprendre à reconnaître rapidement plusieurs mots.

Activité de lecture 8

Matériel

« Laide ? », *Vidéo Presse*, volume X, n° 6, février 1981, page 131, première colonne (pages 45-47 du présent guide, pages 34-36 du cahier des participants).

Éléments importants :
a) Les adolescents ne se trouvent pas beaux.
b) Référence à Blanche-Neige.
c) Référence à Deneuve et à Newman.
d) Référence à Grâce de Monaco.

Format

Travail en groupe suivi d'une discussion; prélecture.

Consigne

Peux-tu répondre aux questions suivantes :

a) Selon toi, pourquoi les garçons et les filles de douze ans manquent quelquefois de confiance en eux ? Trouvent-ils qu'ils ne sont pas assez beaux ?

Qu'est-ce qu'ils n'aiment pas chez eux ? Peux-tu faire une liste ?

-
-
-
-
-

b) Te souviens-tu d'avoir lu un conte où un personnage demandait à son miroir : « Miroir, dis-moi qui est la plus belle ? »
Quel est le titre de ce conte et le nom de ce personnage ?

c) Aimerais-tu ressembler à quelqu'un ? À un acteur de cinéma, par exemple ? (Catherine Deneuve, Paul Newman ...)

d) Te souviens-tu d'une personne très connue qui s'appelait « Grâce » ? Aimerais-tu porter ce prénom ?

Stratégie à développer

Réponse **Apprendre à utiliser ses connaissances antérieures (référentielles).**

Certains textes peuvent poser des difficultés en raison de l'insuffisance de la compétence linguistique de certains groupes d'élèves. Pour faciliter la lecture, il est important que les élèves sachent utiliser les connaissances qu'ils possèdent dans un domaine particulier. Avant de présenter l'activité, l'enseignant s'assurera de sélectionner les éléments importants du texte qui vont permettre d'encourager la participation de l'élève.

Activité de lecture 9

Matériel « Laide ? », *Vidéo Presse*, volume X, n° 6, février 1981 (pages 45-47 du présent guide, pages 34-36 du cahier des participants).

Format Travail individuel; lecture; à faire durant les premiers cours pendant la période de lecture.

Consigne Lis silencieusement les passages suivants et après chacun d'eux répond immédiatement par vrai ou faux aux questions qui sont posées. Encercle V ou F.

« *Il y a deux ans (...) télévision.* » (pages 130-131)
L'idée générale de ce passage est celle-ci : Grâce se trouve laide et n'a pas confiance en elle. **V** ou **F**

« *Les miroirs (...) nature.* » (page 131)
L'idée générale de ce passage est celle-ci : Les gens se regardent trop souvent dans le miroir. **V** ou **F**

Stratégie à développer

Réponse **Apprendre à trouver les idées générales d'un texte : survol** (« skimming »).

Pour habituer l'élève à lire *pour le sens* et à faire une synthèse après chaque partie du texte, on peut proposer l'activité qui suit.

Activité de lecture 10

Matériel « Laide ? », *Vidéo Presse*, volume X, nº 6, février 1981, page 131 (pages 45-47 du présent guide, pages 34-36 du cahier des participants).

Format Travail individuel; lecture, à faire dans un temps donné.

Consigne Mémorise les questions ci-dessous et ensuite essaie de trouver les réponses en laissant glisser ton regard rapidement sur le texte (page131).

1. Qui est Alexandre ? (le frère de Grâce ?)
2. Combien de prénoms porte Grâce ?

Stratégie à développer

Réponse **Apprendre à retrouver rapidement une ou plusieurs informations ponctuelles : repérage** (« scanning »).

« Le bon lecteur est celui qui sait jouer d'un éventail de modes de lecture, selon le texte qu'il pratique et les projets qui sont les siens » (Coste 1978: 30). Pour un projet particulier, il peut arriver que l'on doive trouver très rapidement certaines informations.

Activité de lecture 11

Matériel

Une page d'un quotidien, rubrique des petites annonces : « Bicyclettes à vendre ».

Format

Travail individuel; lecture, à faire dans un temps donné.

Consigne

Pierre veut acheter une bicyclette. Voici les caractéristiques qu'il cherche :

- 5 vitesses,
- légère, modèle assez récent (maximum deux ans),
- prix : 175 dollars (maximum).

Mémorise ces renseignements et regarde rapidement les annonces « Bicyclettes à vendre » dans le journal. Encercle celle(s) qui te semble(nt) répondre à ce que Pierre cherche.

Stratégie à développer

Réponse

Apprendre à retrouver rapidement une ou plusieurs informations ponctuelles : repérage (« scanning »).

Activité de lecture 12

Matériel

« Laide ? », *Vidéo Presse*, volume X, n° 6, février 1981, (pages 45-47 du présent guide, pages 34-36 du cahier des participants).

Format

Travail en groupe; prélecture; on suppose ici que le texte sera présenté en deux parties.

Consigne

Tu as lu la première partie du texte (« Il y a deux ans... un garçon l'aime », pages 130-132).

Comment penses-tu que l'histoire va continuer, puis finir ?
Quels indices te permettent de dire cela ? Fais-en une petite liste s'il y a lieu.
Exemple d'indice, page 130 : « Il y a deux ans... ».

Stratégie à développer

Réponse **Apprendre à formuler des hypothèses sur la suite ou la fin d'un récit, d'un texte, etc.**

Savoir formuler des hypothèses en utilisant certains indices est essentiel à la compréhension (Smith 1978).

Activité de lecture 13

Matériel « Laide ? », *Vidéo Presse*, volume X, n° 6, février 1981, (pages 45-47 du présent guide, pages 34-36 du cahier des participants).

Format Travail en groupe; après la lecture.

Consigne Selon toi, quelle est l'idée ou les idées suggérées par l'auteur ?

a) Avec le temps, tout finit par s'arranger, même la laideur.
b) Il ne faut pas se moquer de ceux qui sont laids.
c) Les personnes laides sont très aimables.
d) Un handicap n'empêche pas de réussir sa vie.

Est-ce qu'il y aurait d'autres idées ?

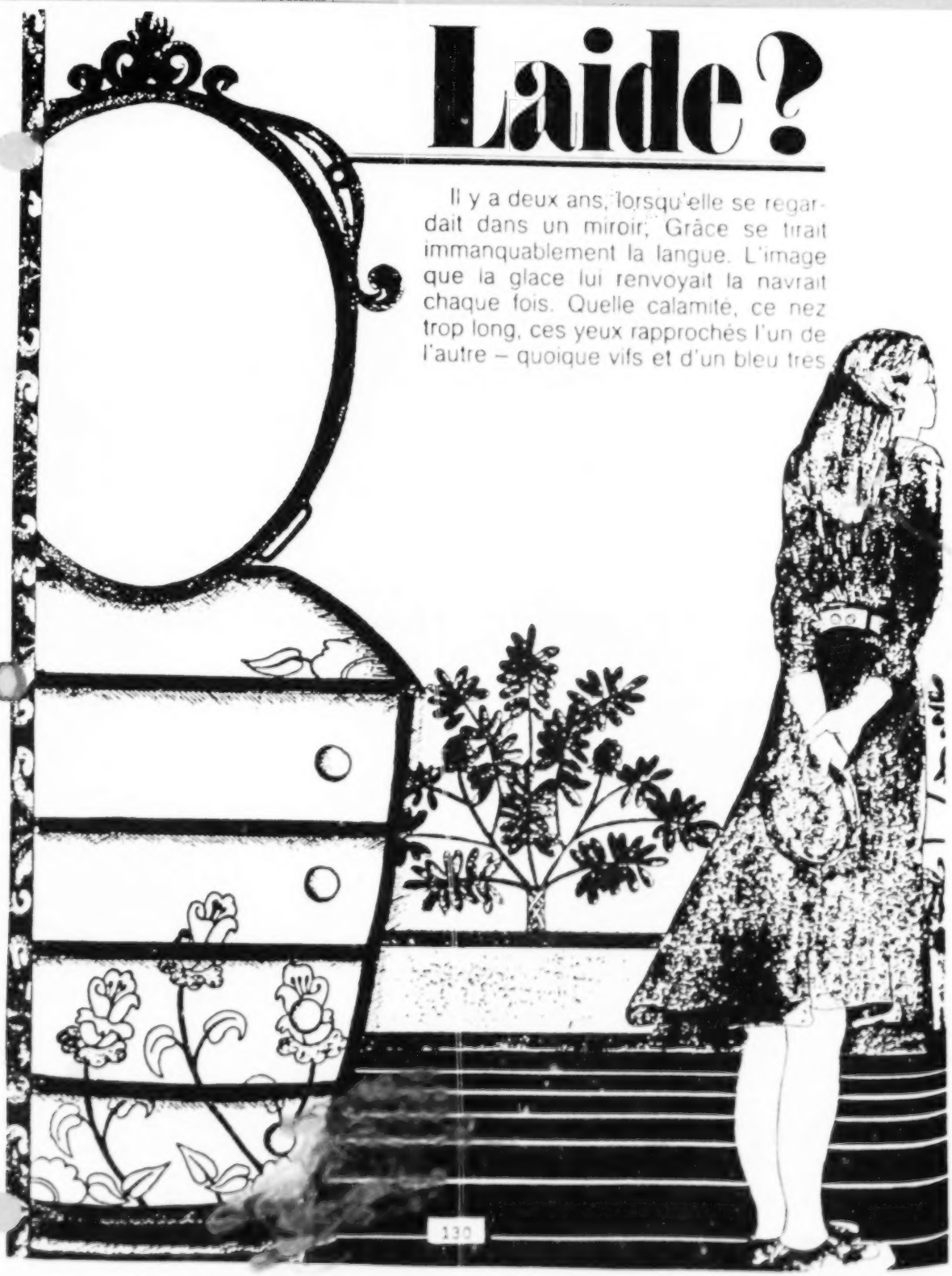
Stratégie à développer

Réponse **Apprendre à faire des inférences.**

Une inférence est une idée qui n'est pas ouvertement exprimée dans le texte mais qui est plutôt suggérée par l'auteur. L'élève pourra faire des inférences dans la mesure où il aura su faire une lecture très minutieuse du texte.

Laide?

Il y a deux ans, lorsqu'elle se regardait dans un miroir, Grâce se tirait immanquablement la langue. L'image que la glace lui renvoyait la navrait chaque fois. Quelle calamité, ce nez trop long, ces yeux rapprochés l'un de l'autre – quoique vifs et d'un bleu très



clair –, cette peau marquée de comédons, ces cheveux raides et gras! Assez pour enlever à n'importe quelle fille de douze ans sa confiance en elle, dans ce siècle où la beauté représente, après la richesse, la valeur primordiale, du moins selon ce que charrient les magazines et la télévision.

Les miroirs de poche ne lui rendaient que son visage; les miroirs en pied et les vitrines ajoutaient des précisions supplémentaires: deux jambes pareilles à des cannes, sans mollets et presque sans cuisses, des bras interminables et, le plus démoralisant de tout: pas de seins.

Pour corser l'affaire, l'orthodontiste avait décoré ses dents de broches horribles à cinq cents dollars pièce, preuve que ses parents ne reculaient devant aucun sacrifice pour aider la nature.

Jamais il ne serait venu à l'idée de Grâce de demander, comme la belle-mère de Blanche-Neige: «Miroir, beau miroir, dis-moi qui est la plus belle». Elle se trouvait LAIDE et en était si intimement persuadée que rien de ce que lui disaient ses parents et ses amis ne changeait cette conviction.

Ses compagnes n'étaient pas toutes des Catherine Deneuve, et les gars, des Paul Newman, peu s'en fallait! Mais personne n'avait eu le don d'accumuler, comme elle, tant de disgrâces en une seule personne. Sauf, peut-être, le pauvre Alexandre, son camarade de classe depuis toujours, aussi mal partagé qu'elle et envahi par l'acné.

«Quelle idée, pensait-elle, d'affubler sa fille du nom de Grâce! Même si on admire la princesse de Monaco et qu'on a perdu une sœur de ce nom peu de temps auparavant...».

– Est-ce que je pourrais changer mon prénom, maman, s'était-elle informée le jour de son treizième anniversaire, quand, l'âge aidant, elle s'était avoué qu'elle ne s'aimait pas, non, vraiment pas du tout. Sa mère l'avait prise dans ses bras pour l'embrasser farouchement.

– C'est possible, oui, avait-elle dit, mais tu te tracasses pour rien, chérie. Ton nom t'ira comme un gant, bientôt. Attends la fin de ton adolescence et fais-moi confiance.

D'ailleurs, quel nom Grâce aurait-elle pu adopter? Son certificat de baptême n'en portait que trois autres: Linda (c'est-à-dire "jolie", en espagnol); Aimée, comme cette aïeule dont la chronique mondaine de Québec vantait le charme et la beauté; et Marie, à l'instar de toutes les petites catholiques du Québec (on l'appellerait sans doute, le cas échéant, "Marie pleine de grâce" – non merci!).

Une autre fille serait peut-être devenue méchante. Grâce, elle, était malheureuse, sans plus. Elle n'accablait pas ses proches du poids de sa misère, ce qui, en soi, représentait une manière de miracle. A la voir, personne ne se fut douté des idées sombres qui trottaient sous ce front ingrat. Personne, sauf Alexandre, qui entretenait les mêmes pensées et se rapprochait d'elle insensiblement.

Elle lisait avidement, par goût, mais aussi parce qu'elle se sentait moins vulnérable dans sa chambre avec ses héros de papier, qu'offerte en pâture sur la place publique. Alexandre et elle s'échangeaient des livres et des disques. Romanesque, Grâce comptait sur les chanteurs de charme pour lui apporter sa part de rêve, mais quand Sinatra chantait: *"When I was seventeen, it was a very good year"*, elle protestait: «Oh! la ferme, Frankie; pour moi, c'est encore une année gâchée!».

A l'école, pour qu'on l'aime en dépit de son apparence, elle n'était que gentillesse, serviabilité, effacement. Sa meilleure amie, Solange, avait, comme par hasard, des traits parfaits et un sourire enchanteur. Grâce avait toujours l'impression de lui servir de repoussoir, aussi fut-elle plusieurs fois tentée de rompre avec elle sous le premier prétexte venu. Mais elle n'allait quand même pas dire, de but en blanc:

– Tu es jolie, et moi pas; on se laisse! Leurs affinités profondes les rapprochaient, mais Grâce savait qu'aucun garçon ne s'intéresserait à elle tant que Solange partagerait son décor. Et elle souhaitait tellement qu'un garçon l'aime.

Qu'est-il donc arrivé? Le temps a passé. Grâce a maintenant quatorze ans. On lui a enlevé ses broches cette semaine. Le ballet jazz qu'elle pratique avec Solange (une idée de sa mère) l'a rendue plus gracieuse. Sa poitrine s'arrondit; ses jambes aussi. Les miroirs, curieusement, la préoccupent beaucoup moins depuis qu'Alexandre lui a prêté trois biographies qui l'ont lui-même rendu plus serein. D'abord, *L'homme qui marchait dans sa tête*, d'Eric Segal, ce paraplégique qui parcourt le monde dans sa chaise roulante, à titre de journaliste et d'écrivain; puis les biographies de Denise Legris et de Rosanne Laflamme qui, bien que privées de certains de leurs membres, sont devenues des chefs de file et une source d'inspiration pour les grands meurtris de la vie. Que Grâce le veuille ou non, la comparaison joue, et elle a honte d'avoir ainsi vécu en vase clos, tournée vers elle-même, pour des vétilles, en somme. Elle en parle à Alexandre et se sent toute douce en dedans lorsqu'il lui tient tendrement la main et qu'ils se promènent ensemble pour essayer de voir clair en eux.

Grâce ne pleure plus, le soir, dans son oreiller; elle se regarde froidement dans son miroir et répète la petite prière astucieuse qu'on lit partout:

– Mon Dieu, donnez-moi le courage d'accepter ce que je ne puis changer, la force de changer ce que je peux, et la sagesse pour reconnaître la différence.

Et elle se fait un pied de nez amical. Car sa figure chiffonnée, encadrée par une seyante permanente afro, ne lui déplaît plus autant qu'autrefois, surtout quand un sourire l'illumine.

Et puis, quoi! puisqu'il lui faut vivre avec ce corps-là jusqu'à sa mort, autant s'en accommoder, pas vrai?

"Laide", Vidéo-Presse,
vol. X no 6 p. 49-51

En 4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon

CRANSTON (AP) — Susu, un singe capucin femelle est, depuis près de quatre ans, l'inséparable compagnon de Louis Corvese.

Elle apporte à bo et manger, des livres et des cassettes à l'ancien fusilier-marin para . Le singe sait aussi actionner les interrupteurs des lam électrique et du radi — bref faire tout ce que M. Corvese ne peut faire tout s l.

Susu est un des sept capu du monde dressés à aider des handicapés, un peu comme les chi d'aveugles.

"Au début, j'avais peur. Mais aujourd' il existe un lien entre nous. Pour moi, c'est plus une per- qu'un animal. Ce qu'il fait pour moi me conduit à l'apprécier de plus en plus", a déclaré M. Corvese.

En échange, l'ex-Marine, âgé de 30 ans et paralysé des bras et des jambes depuis 1976 à la suite d'un accident de voiture, s'est pris d'affec pour le singe, qu'il nourrit et à la disposition duquel il a mis un endroit où il peut se balancer, accroché par la queue.

M. Corvese a fait connaissance avec Susu après avoir lu un arti sur la formation de singes à l'aide des handica

Séduit par ces expér , M. Corvese a rencontré un des pionniers en la matière, le Dr Mary Willard, de la faculté de médecine Albert Einstein, à New York.

"S'il était pos d'apprendre aux pigeons à jouer au ping-pong, j'ai pensé qu'il devait être possible d'apprendre aux si à aider les handicapés", a déclaré le Dr Willard, qui a eu pour maître B.F. Skinner, spé liste réputé de Harvard dans le domaine du comportement.

Le dressage d'un singe dure six mois et coûte $8,000 approximativement le prix de la formation d'un chien pour av le, a-t-elle ajouté. Ce travail réclame beaucoup d'attention et des volontaires passent deux heures par jour à apprendre au singe une douzaine de tâches, comme manoeuvrer les interrupteurs ou ouvrir un réfrigé

Mais l'avantage des singes sur les chiens, a déclaré le Dr Willard, c'est que leur espérance de vie est d'une trentaine d'années — ce qui remplit d'aise M. Corvese.

Ces singes ont également une taille idéale pour accomplir des travaux dans la mais puisqu'ils mesurent en moyenne 45 cm et pesent environ 3.2 kgs.

Susu commence sa journée par un cri de contentement, lorsque M. Corvese se saisit de la poignée de la cage avec les dents et lui donne la liberté. La guenon bondit dehors et saute comme un éclair du fauteuil roulant de son maître vers son coin favori, sur une table près de la fenêtre.

Avec sa bouche, M. Corvese actionne, depuis son fauteuil, un petit point lumineux rouge, qu'il dirige vers un réfrigérateur. "Pousse, Susu, pousse", demande-t-il. Et le singe obéit, en ouvrant la porte.

"Brave fille. Brave fille"

Activité 4	***Les étapes de lecture et les activités liées aux différentes étapes – Travaux pratiques***
Objectifs	• Montrer l'importance de prévoir plusieurs étapes pour faciliter l'apprentissage de la lecture • Apprendre à préparer des activités liées à l'enseignement d'une stratégie ou à une étape de lecture particulière
Durée	105 minutes
Format	Exposé et discussion
Matériel	Acétates 5, 6, 7, pages 52-54 *Guide pédagogique, français, langue seconde, secondaire, Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture*
Références	Cahier des participants, pages 38-50

Déroulement

1 Projetez l'**Acétate 5**, page 52, et faites remarquer aux participants que le travail de lecture doit être divisé en plusieurs étapes si l'on veut en faciliter l'apprentissage. Ici une démarche en trois temps leur est proposée.

2 Passez rapidement en revue chacune des trois étapes.

☞ *Précisez qu'il existe une dynamique entre les trois étapes et qu'à aucun moment il ne faut les considérer comme des moments étanches les uns par rapport aux autres.*

3 À l'aide de questions, amenez les participants à déterminer ce qui caractérise globalement chacune des trois étapes. Vous pourriez noter au tableau les réponses des participants.

Voici une série de questions qui pourraient vous aider à susciter l'intervention des participants :

- ***Pour la prélecture***

  « Selon vous, qui devrait choisir l'oeuvre à lire ? »
  « Comment faire le choix de l'oeuvre ? »
  « Sur quels critères devrait-on se baser pour faire le choix ? »
  « Quelles activités peut-on faire pour se préparer à la lecture d'une oeuvre ou d'un texte ? »
  « Que faites-vous ? »

- ***Pour la lecture***

  « Combien de lectures de texte faites-vous avec vos élèves ? »
  « Quels types d'activités faites-vous lors d'une ou de plusieurs lectures ? »
  « Faites-vous des activités grammaticales à cette étape ? »
  « Qu'avez-vous constaté ? »

- ***Pour l'après-lecture***

  « Que faites-vous comme activité après la lecture d'un texte ? »
  « Qu'est-ce que l'objectivation ? »
  « Peut-on faire de l'objectivation à chacune des étapes ou lors d'une étape en particulier ? »

☞ *Ne pas aborder le projet de lecture à ce moment-ci.*

4 Demandez aux participants de lire les pages 32 à 36 du *Guide pédagogique* et de noter à la page 38 de leur cahier les caractéristiques qui n'ont pas été nommées auparavant ou qui les surprennent.

5 Concluez cette partie de l'activité en demandant aux participants de vous faire part de leurs observations.

6 Passez au deuxième point de cette activité : le projet de lecture.

Demandez aux participants de définir **ce qu'est *avoir un projet de lecture* en tant que lecteur autonome dans la vie courante.**

7 Suscitez leurs opinions à la question suivante : *Doit-on proposer un projet de lecture aux élèves dans le cadre scolaire ?* Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Éléments de réponse

Il est important que l'élève ait un projet de lecture avant de commencer à lire le texte. Des expériences ont montré que l'apprentissage y gagne lorsqu'on présente aux élèves un projet de lecture ou des objectifs de lecture. (Tierney, R.J. et J.W. Cunningham. 1984. « Research on teaching reading comprehension », dans *Handbook of Reading Research*, Pearson (Ed.), New York, Longman.)

Il est difficile d'avoir un projet de lecture avec un seul texte. Il est donc important de choisir plusieurs textes dans le même domaine et de proposer un ou plusieurs projets avant la lecture.

8 Demandez aux participants de lire le point 2.3 du *Guide pédagogique*.

9 Une fois la lecture effectuée, recueillez les commentaires et les observations des participants et annoncez-leur qu'ils vont essayer de mettre en pratique les principes et les procédés qu'ils viennent de lire au point 2.3 du Guide pédagogique.

10 Invitez donc les participants à lire les textes intitulés : « En4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon » et « Gamma sauve la vie de son maître... », pages 48-49 de leur cahier. En groupes de deux ou de trois, ils auront à préciser quels projets ils proposeraient à leurs élèves après la lecture des deux textes ci-haut mentionnés. Les participants noteront leurs réponses aux pages 39-40 de leur cahier.

11 Lorsque cet exercice est terminé, projetez l'**Acétate 6**, page 53, que vous compléterez par les propositions et suggestions de chacun des groupes.

12 Passez à présent à la projection de l'**Acétate 7**, page 54, et demandez aux participants, à partir du texte « En 4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon », de préparer, en groupes de deux ou de trois, une activité visant à enseigner une stratégie particulière, liée à l'une ou l'autre des étapes de lecture.

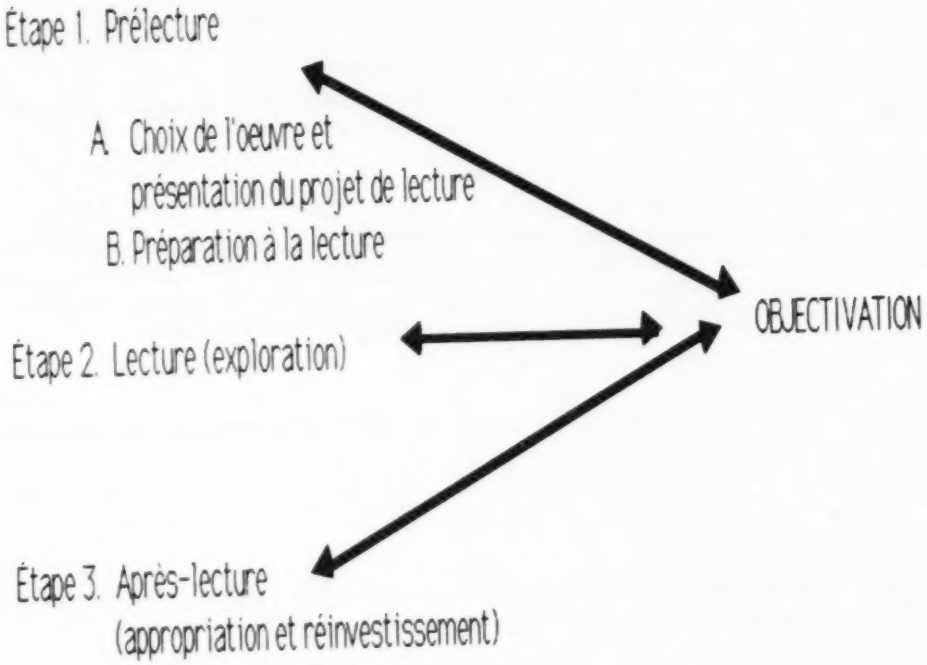
☞ *Veillez à ce que les groupes ne choisissent pas tous la meme stratégie.*

13 En séance plénière, demandez à chaque groupe de présenter son travail et aux autres participants d'apporter leurs commentaires, s'il y a lieu.

14 Pour terminer, demandez aux participants de faire les activités proposées aux pages 44-47 de leur cahier, pages 55-57 du présent guide.

Acétate 5

Étapes de la lecture



Activités d'après-lecture

À la suite de la lecture des textes sur les animaux (« En 4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon », « Gamma sauve la vie de son maître... » – voir textes en annexe, pages 59-60 du présent guide, pages 48-49 du cahier des participants), on pourrait proposer les projets suivants :

- Vous êtes invité à une entrevue à la radio et vous devez plaider en faveur du dressage des animaux (E.O. et C.O.).
- On recherche des volontaires pour dresser des animaux. Quelles doivent être les qualités de ces volontaires ? Préparez un profil de ces volontaires et rédigez le texte d'une annonce (E.E.).
- Rencontre avec quelqu'un qui possède un compagnon « à quatre pattes ».
- Vous essayez de persuader quelqu'un qui a eu un accident et qui est paralysé qu'un singe capucin pourrait l'aider (E.O. et C.O.).

Autres projets réalisés après la lecture des articles

Pouvez-vous vous renseigner sur les sujets suivants ?

- Le dressage des animaux.
- Les animaux que l'on peut facilement dresser.
- Les qualités requises pour s'occuper du dressage, etc.

Acétate 7

Stratégies liées aux trois étapes

Prélecture

- Apprendre à utiliser ses connaissances référentielles.
- Apprendre à reconnaître les mots nouveaux en utilisant le contexte.

Lecture

- Retrouver les idées principales.
- Retrouver les idées secondaires.
- Faire une synthèse.

Après-lecture

- Faire des inférences.
- Réinvestissement.

Activités liées aux trois étapes

Prélecture

Activité 1

Objectif Apprendre à utiliser ses connaissances référentielles.

Matériel « En 4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon », *La tribune*, Sherbrooke, 3 mars 1986 (page 59 du présent guide, page 48 du cahier des participants).

☞ *Avant de présenter l'activité, l'enseignant relève les éléments importants du texte, par exemple :*
- *le dressage des animaux ;*
- *les animaux qui viennent en aide aux handicapés ;*
- *Skinner et la théorie du comportement (on apprend par les habitudes, les répétitions, selon Skinner).*

Format Travail en groupe ; prélecture.

Consigne Peux-tu répondre aux questions suivantes ?

Est-ce que tu as lu ou vu des documents sur le dressage des animaux ? (On apprend aux animaux à accomplir certaines tâches, aux chiens, aux chats, aux oiseaux, par exemple.)

Est-ce que les chiens, en particulier, peuvent être entraînés à accomplir certaines tâches et à venir en aide à certaines personnes ?

Est-ce qu'il y a d'autres animaux qui peuvent être entraînés à venir en aide aux handicapés ?

As-tu entendu parler de Skinner et de la théorie du comportement ?

Activité 2

Objectif Apprendre la signification des mots nouveaux en utilisant le contexte.

Matériel « En 4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon », *La tribune*, Sherbrooke, 3 mars 1986 (page 59 du présent guide, page 48 du cahier des participants).

Consigne Regarde rapidement le texte et souligne les mots que tu ne connais pas.

☞ *On dresse la liste au tableau.*

Est-ce que le contexte peut t'aider à trouver la signification de ces mots ? (Relis les phrases qui précèdent ou qui suivent le mot.)

☞ *Si le contexte ne permet pas de trouver la signification des mots, on explique ces mots en suggérant des contextes appropriés.*

Lecture

Activité 3

Objectif Retrouver les idées principales du texte.

Matériel « En 4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon », *La tribune*, Sherbrooke, 3 mars 1986 (page 59 du présent guide, page 48 du cahier des participants).

Format Travail individuel ou en groupe, suivi d'une discussion avec l'enseignant.

Consigne Lis le texte silencieusement et ensuite choisis parmi les énoncés suivants ceux qui représentent les idées principales du texte. Tu peux t'aider du texte.

Susu fait tout ce que monsieur Corvese ne peut pas faire seul.
Susu sait actionner les interrupteurs.
Susu est un des sept singes du monde dressés pour aider les handicapés.
Il existe un lien affectif entre Susu et son maître.
Monsieur Corvese est paralysé des bras.

Activité 4

Objectif Retrouver les idées secondaires du texte.

Matériel « En 4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon », *La tribune*, Sherbrooke, 3 mars 1986 (page 59 du présent guide, page 48 du cahier des participants).

Format Travail individuel ou en groupe, suivi d'une discussion avec l'enseignant.

Consigne Relis le texte une seconde fois et réponds aux questions suivantes en utilisant les renseignements donnés dans le texte.

Qu'est-ce que Susu sait faire dans la maison ? Donne deux exemples.
Au début, quelle était l'attitude de monsieur Corvese envers le singe ?
De quoi souffre monsieur Corvese?
Comment le docteur Willard a-t-elle eu l'idée de dresser les singes ?
Qui s'occupe du dressage des singes ?

Activité 5

Objectif Faire une synthèse.

À faire lorsque le texte a été lu deux fois pour s'assurer que l'élève a une idée globale de la lecture, de toutes les données importantes du texte ; cette activité devrait être faite sans consulter le texte.

Matériel « En 4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon », *La tribune*, Sherbrooke, 3 mars 1986 (page 59 du présent guide, page 48 du cahier des participants).

Format Travail en groupe.

Consigne Lis le résumé qui suit :

Susu, un singe capucin, est depuis près de quatre ans le compagnon de Louis Corvese Elle fait tout ce que monsieur Corvese, un handicapé, ne peut faire seul. Monsieur Corvese a lu un article sur le dressage des singes par des volontaires et, à la suite de cette lecture, a décidé de prendre un singe capucin. Au moyen de signaux lumineux, monsieur Corvese indique à Susu ce qu'il veut avoir.

Est-ce que ce résumé te semble acceptable ?

— Oui, car toutes les idées principales et quelques idées secondaires sont là.
— Non, car il manque :
-
-
-
-

— Non, car les énoncés suivants ne devraient pas figurer dans le texte.
-
-
-

Après-lecture

Activité 6

Objectif

Faire des inférences.

Matériel

« En 4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon », *La tribune*, Sherbrooke, 3 mars 1986, et « Un 6e sens a averti des animaux ... », *Le Soleil*, novembre 1988 (pages 59-61 du présent guide, pages 48-50 du cahier des participants).

Format

Activité de groupe, suivie d'une discussion.

Consigne

Tu viens de lire les deux textes (ou l'un d'eux) « En quatre ans, son singe est devenu un inséparable compagnon » et « Un 6e sens a averti des animaux... ». Selon toi, quel est le message que l'auteur veut nous communiquer ? Quels indices te permettent de dire cela ?

☞ *On peut aider l'élève en présentant certaines possibilités, par exemple :*
Les handicapés n'ont plus besoin d'aide.
Il est important de mettre en route un plan de dressage des singes.
On doit respecter les animaux.
Le dressage d'animaux est trop coûteux.

À ton avis, est-ce que le message est exactement le même d'un texte à l'autre ? Est-ce qu'il y aurait, par exemple, plus d'insistance dans l'un des textes ?

Activité 7

Objectif

Apprendre à se servir des informations que l'on a découvertes dans un texte (réinvestissement).

Matériel

« En 4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon », *La tribune*, Sherbrooke, 3 mars 1986 (page 59 du présent guide, page 48 du cahier des participants).

Format

Activité de groupes ; deux groupes : *pour* et *contre*. Activité individuelle (pour la deuxième question).

Consigne

Réponds aux questions suivantes :

Est-ce que tu penses que le gouvernement devrait accorder des subventions pour le dressage des singes ?

Peux-tu préparer une lettre adressée à un politicien dans laquelle tu expliques l'importance du dressage des singes, son utilité, les économies que l'on peut réaliser à long terme, les autres avantages ?

En 4 ans, son singe devenu un inséparable compagnon

CRANSTON (AP) — Susu, un singe capucin femelle est, depuis près de quatre ans, l'inséparable compagnon de Louis Corvese.

Elle apporte à boire et manger, des livres et des cassettes à l'ancien fusilier-marin paralysé. Le singe sait aussi actionner les interrupteurs des lampes électrique et du radiateur — bref faire tout ce que M. Corvese ne peut faire tout seul.

Susu est un des sept capucins du monde dressés à aider des handicapés, un peu comme les chiens d'aveugles.

"Au début, j'avais peur. Mais aujourd'hui il existe un lien entre nous. Pour moi, c'est plus une personne qu'un animal. Ce qu'il fait pour moi me conduit à l'apprécier de plus en plus", a déclaré M. Corvese.

En échange, l'ex-Marine, âgé de 30 ans et paralysé des bras et des jambes depuis 1976 à la suite d'un accident de voiture, s'est pris d'affection pour le singe, qu'il nourrit et à la disposition duquel il a mis un endroit où il peut se balancer, accroché par la queue.

M. Corvese a fait connaissance avec Susu après avoir lu un article sur la formation de singes à l'aide des handicapés.

Séduit par ces expériences, M. Corvese a rencontré un des pionniers en la matière, le Dr Mary Willard, de la faculté de médecine Albert Einstein, à New York.

"S'il était possible d'apprendre aux pigeons à jouer au ping-pong, j'ai pensé qu'il devait être possible d'apprendre aux singes à aider les handicapés", a déclaré le Dr Willard, qui a eu pour maître B.F. Skinner, spécialiste réputé de Harvard dans le domaine du comportement.

Le dressage d'un singe dure six mois et coûte $8.000 approximativement le prix de la formation d'un chien pour aveugle, a-t-elle ajouté. Ce travail réclame beaucoup d'attention et des volontaires passent deux heures par jour à apprendre au singe une douzaine de tâches, comme manoeuvrer les interrupteurs ou ouvrir un réfrigérateur.

Mais l'avantage des singes sur les chiens, a déclaré le Dr Willard, c'est que leur espérance de vie est d'une trentaine d'années — ce qui remplit d'aise M. Corvese.

Ces singes ont également une taille idéale pour accomplir des travaux dans la maison, puisqu'ils mesurent en moyenne 45 cm et pesent environ 3,2 kgs.

Susu commence sa journée par un cri de contentement, lorsque M. Corvese se saisit de la poignée de la cage avec les dents et lui donne la liberté. La guenon bondit dehors et saute comme un éclair du fauteuil roulant de son maître vers son coin favori, sur une table près de la fenêtre.

Avec sa bouche, M. Corvese actionne, depuis son fauteuil, un petit point lumineux rouge, qu'il dirige vers un réfrigérateur. "Pousse, Susu, pousse", demande-t-il. Et le singe obéit, en ouvrant la porte.

"Brave fille. Brave fille".

Gamma sauve la vie de son maître...

Photo Michel Faugère Alpha Diffusion

Un accident de la circulation survenu cet hiver à Montréal illustre éloquemment le dévouement et l'héroïsme dont un chien d'aveugle peut faire preuve, pour venir en aide à son maître...

Cela s'est passé le 25 novembre dernier, à l'angle du boulevard Pie-IX et de la rue Robert, une intersection où les feux de circulation changent trop rapidement.

M. Marcel Daignault, un aveugle de 30 ans, n'avait pas fini de traverser le carrefour, lorsqu'un camion surgit à vive allure. Voyant que le véhicule allait faucher son maître, Gamma se jeta sur lui et le projeta sur le trottoir. M. Daignault s'en tira avec quelques contusions, mais Gamma fut durement touché et se retrouva sur le flanc avec une plaie de 30 cm au côté.

« Heureusement, a expliqué M. Daignault, la police est arrivée rapidement et nous a transportés, moi à l'hôpital et Gamma à la clinique vétérinaire de Montréal-Nord. Je n'avais presque rien, a-t-il précisé, mais Gamma a dû rester 12 jours à la clinique. Il n'avait heureusement rien de cassé et sa plaie s'est rapidement cicatrisée. »

Le courageux sauveteur, un labrador blond âgé de cinq ans, est rentré le 6 décembre à la maison, où il fut fêté par l'aveugle, sa femme et leurs deux enfants, Stéphane et Éric.

Courtoisie de la revue *Animag*, vol. 3, n° 2, de la S.P.C.A.

Un «6e sens» a averti des animaux de l'imminence du danger

Des chiens calmes qui, soudainement, deviennent intenables en laisse, des chats qui n'en finissent plus de tourner en rond, des oiseaux en cage pris d'un impérieux désir d'évasion. Pendant ce temps, le pauvre humain, rivé à son téléviseur, se demande bêtement quelle mouche a bien pu piquer son animal favori. La nature n'est pas longue à lui apporter une réponse choc !

par NORMAND PROVENCHER
LE SOLEIL

De tout temps, l'homme a remarqué (après la secousse, évidemment...) que les animaux adoptaient d'étranges comportements dans les minutes, voire les heures précédant un tremblement de terre. Comme si un sixième sens leur signalait l'imminence du danger.

Mme Danielle Renaud, de Stoneham, possède cinq chiens, dont quatre terriers d'un naturel plutôt calme. Des toutous bien élevés, qui ont appris les bonnes manières au Centre sportif canin dont elle est propriétaire.

Vendredi, vers l'heure du souper, quelques heures avant le « grand frisson », tous ses chiens ne tenaient plus en place. « Ils sautaient dans les portes et voulaient aller dehors à toutes les deux ou trois minutes », explique Mme Renaud.

Les réactions canines sont parfois opposées. Ainsi, l'un de ses clients lui a mentionné que son chien, habituellement très actif, a passé la journée de vendredi avachi dans sa niche.

Mercredi, lors de la première secousse, l'un des chiens de Mme Renaud avait hurlé dans sa cage de 22 h à 4 h du matin.

Hier, alors que les scientifiques prévoyaient de nouvelles secousses, les esprits ne s'étaient pas calmés pour autant. « Ils sont encore très nerveux et difficiles à diriger dans les cours. Les chiots se promènent avec la queue entre les deux jambes... »

Daisy, le petit bichon maltais de Mme Nicole Maguire, du chenil du même nom, à Saint-Bernard de Beauce, était également à prendre avec des pincettes vendredi soir.

Aux yeux de sa maîtresse, Daisy jappe aussi souvent qu'un chat. « Quelques minutes avant le tremblement de terre, elle s'est soudainement mise à aboyer. Puis, toute la nuit qui a suivi la secousse, je voyais bien qu'elle n'était pas à son aise. Elle était nerveuse. J'ai été obligée de la faire taire deux ou trois fois. »

Selon Mme Maguire, les chevaux à l'écurie étaient également fort excités quelques minutes avant la secousse. Tout comme les vaches de Normand Tessier, de Sainte-Anne-de-la-Pérade, qui beuglaient à en fendre l'âme, le regard fixé au plafond.

Sixième sens

« Effectivement, les animaux étaient plus affolés que jamais, confirme Serge de Beaumont, directeur exécutif de la Société protectrice des animaux. Dix ou 15 minutes avant la secousse, mon chien est même allé se cacher en dessous d'une table où il ne va jamais. Je n'ai pas été capable de le faire sortir. »

M. de Beaumont note d'ailleurs qu'à la suite de séismes, les gens parlent abondamment du comportement bizarre de leur animal.

À Saint-Jean-Vianney, poursuit-il, les agriculteurs avaient noté que leur bétail se ruait vers les portes juste avant que l'important glissement de terrain du 4 mai 1971 vienne surprendre la population.

« L'explication la plus plausible est que les animaux sont capables de percevoir des sons que l'homme ne peut entendre. Le meilleur exemple est le sifflet pour chien. Mais, c'est certain qu'ils ont un sixième sens », explique M. de Beaumont, précisant que la documentation scientifique sur le sujet est très rare.

Afin de pallier cette lacune, la SPA compte éventuellement mettre sur pied une étude pour mesurer l'acuité auditive des chiens et leur capacité à intercepter des sons inaudibles à l'oreille humaine. À cet égard, M. de Beaumont invite toutes les personnes intéressées à lui communiquer par écrit les dons de « clairvoyance » de leur animal favori.

Activité 5	***Exploitation pédagogique de l'oeuvre* « Les prisonniers du zoo » *de Denis Côté***
Objectifs	• Déterminer certains critères dont il faut tenir compte lors du choix d'une oeuvre de littérature de jeunesse • Se familiariser avec quelques exemples d'activités de préparation à la lecture d'une oeuvre littéraire • S'approprier une partie du contenu de l'oeuvre *Les prisonniers du zoo* • Se familiariser avec les trois étapes de la lecture à travers diverses activités pédagogiques • Prendre connaissance de diverses activités pédagogiques liées à des stratégies de lecture
Durée	180 minutes : partie A (40 minutes), partie B (140 minutes)
Format	Travail individuel, travail en groupe, séance plénière
Matériel	• *Guide pédagogique, Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture, Cahier d'activités de l'élève* • Le roman *Les prisonniers du zoo* pour chaque participant
Références	Cahier des participants, pages 51-59

Déroulement

1 Commencez par préciser que le but de l'ensemble de l'Activité 5 est de familiariser les participants avec le **Cahier d'activités de l'élève**, *Un projet de lecture à partir du roman* Les prisonniers du zoo, point 2.1.2 et chapitre 3 du *Guide pédagogique, français, langue seconde, secondaire, Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture.*

Partie A

2 Demandez aux participants de prendre quelques minutes de réflexion et de mettre sur papier les critères à considérer lorsqu'on choisit un livre de littérature de jeunesse pour ses élèves.

3 Notez ces critères au tableau au fur et à mesure que les participants les énumèrent et complétez au besoin la liste établie à l'aide des éléments de réponse suivants :

Éléments de réponse

Les critères à retenir lors de la sélection d'une oeuvre doivent être les suivants (*Guide pédagogique*, chapitre 4) :

Critères de base :
- présentation attrayante;
- récit intéressant et vivant;
- thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes;
- respect des valeurs humaines et morales;
- texte bien écrit.

Critères de lisibilité :
- vocabulaire;
- longueur des phrases;
- écrans linguistiques;
- support hors texte.

Ajoutez que ces critères expliquent le choix du roman *Les prisonniers du zoo*, car :

Les prisonniers du zoo respecte les critères de base et de lisibilité.
Le roman correspond aux goûts et aux intérêts des élèves de première et deuxième secondaire :

- Les deux héros ont douze ans.
- Le lieu principal est un zoo : endroit qui intéresse les jeunes de douze à treize ans.
- Le roman contient de bons éléments de suspense.
- La fin est intéressante car elle permet aux élèves d'imaginer la vie après cette aventure et elle permet aussi de tirer une « morale » que l'on peut transposer dans la vie des adolescents.
- Les élèves sont amenés à se poser un certain nombre de questions, en particulier sur les sujets suivants :
  - les animaux en captivité;
  - l'intelligence des animaux;
  - l'amitié et la haine;
  - les relations familiales.

Le roman est accessible du point de vue linguistique. Il contient quelques verbes au plus-que-parfait, mais cela n'entrave pas la compréhension générale du texte.

☞ *La sélection d'une oeuvre peut être faite de différentes façons. Il serait intéressant que l'enseignant explique aux élèves la démarche qu'il a utilisée. Par exemple, le questionnaire en annexe 1 du* Guide pédagogique *portant sur les habitudes de lecture de l'élève pourrait être une excellente façon de faire cette sélection.*

4 Demandez aux participants pourquoi il est important de faire des activités de préparation à la lecture.

Éléments de réponse

Les activités de préparation à la lecture servent de mise en contexte et aussi d'éléments déclencheurs à la lecture. Elles permettent à l'élève de se familiariser avec le sujet du livre et d'élaborer ainsi certaines hypothèses très générales sur son contenu. Ces activités stimulent et motivent les élèves et, de ce fait, les poussent à entreprendre la lecture. Il est donc important qu'elles soient elles-mêmes motivantes.

5 Invitez les participants à énumérer les éléments d'un livre de littérature susceptibles d'être utilisés lors d'activités de prélecture.

Éléments de réponse

Lors d'activités de préparation à la lecture, on pourrait se servir :

- de l'illustration de la page couverture;
- du résumé du livre;
- du nombre de chapitres et, s'il y a lieu, de leurs titres;
- des illustrations.

6 Animez les activités 1 à 6 de préparation à la lecture 1 à 6, *Cahier de l'élève*, *Guide pédagogique*, *français, langue seconde, Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture.*

☞ *Vous pourriez procéder de la manière suivante : les participants joueraient le rôle des élèves et vous-même, celui de l'enseignant. (Voir la démarche pédagogique suggérée aux pages 39 à 50 du* Guide pédagogique, *et aussi les pages 2 à 8 du Cahier d'activités de l'élève.)*

7 Demandez aux participants de former quatre groupes et à chacun des groupes de choisir une section du livre. Les participants de chaque groupe devront faire la lecture de la section du roman *Les prisonniers du zoo* qu'ils ont choisie.

8 La lecture terminée, demandez aux participants de prendre connaissance, au chapitre 3 du *Guide pédagogique*, de chacune des étapes de lecture et des activités qui ont été réalisées :

- prélecture de la section 1, 2, 3 ou 4;
- première lecture de la section 1, 2, 3 ou 4;
- deuxième lecture de la section 1, 2, 3 ou 4;
- après-lecture de la section 1, 2, 3 ou 4.

☞ *Il est important que le groupe qui choisira la section 2, par exemple, lise le résumé des deux premiers chapitres afin de pouvoir comprendre les chapitres 3 et 4. Et il en va de même pour les groupes qui auront choisi la section 3 ou 4.*

Chaque équipe présente ensuite aux autres participants le contenu de la section travaillée, soit :

- Faire un résumé de cette section du livre.
- Expliquer rapidement les activités qui ont été réalisées en précisant les stratégies de lecture qu'ils ont trouvées.
- Commenter les activités réalisées.
- Discuter de l'ensemble de la section avec les autres participants.

☞ *S'assurer que les participants ont bien saisi la différence entre activités d'appropriation et activités de réinvestissement : l'appropriation a lieu lorsque l'élève met en œuvre à son propre compte ce qui a été appris dans les étapes précédentes ; le réinvestissement se produit lorsque l'élève applique les connaissances acquises à d'autres contextes.*

Critères à retenir pour choisir un livre de littérature pour ses élèves

Les prisonniers du zoo

Résumé des chapitres

Section 1

Chapitre 1

Maxime (12 ans) est en vacances depuis deux semaines. Comme il s'ennuie un peu, il regarde le film *King Kong* à la télé pendant que son père Hugo lit le journal. Celui-ci lui rapporte qu'un zoologue, le docteur Zaïus Merle, a disparu. Cette nouvelle lui donne une idée, il s'installe à sa machine et se met à écrire (Hugo est un écrivain; il s'occupe aussi de la maison pendant que son épouse Prune travaille comme mécanicienne dans un garage). Au bulletin de nouvelles, Maxime apprend qu'à la SPA les cages des animaux prêts à être euthanasiés ont été ouvertes et qu'ils se sont tous enfuis. Il décide d'appeler son amie Jo et l'invite à aller faire une visite au zoo le lendemain.

Chapitre 2

En arrivant au zoo, Maxime remarque vite que les animaux sont très nerveux. Deux incidents l'incitent à s'interroger. Le premier se passe dans la cage des chimpanzés où il remarque que deux d'entre eux sont en train de jouer aux dames avec une vingtaine de morceaux de fruits. Le deuxième incident survient lorsqu'un ours Kodiac se dresse sur ses pattes de derrière et tente d'attaquer un visiteur qui lui lance des arachides. Maxime et Jo essaient de discuter de ces faits avec le gardien du zoo, Monsieur Toc, mais celui-ci, avec un sourire en coin, ne semble pas prendre ces incidents au sérieux.

Section 2

Chapitre 3

Maxime rentre à la maison un peu mêlé et trouve ses parents Hugo et Prune en train de se *minoucher*. Puis la soeur de Maxime, Ozzie, arrive. Elle a 17 ans, elle chante et joue de la batterie dans un orchestre. Après le souper, au bulletin de nouvelles, on parle à nouveau de la disparition du docteur Merle et on mentionne aussi qu'un aigle américain a survolé la ville. Ce fait est quelque peu bizarre, car cette espèce d'aigle n'existe plus ici au Québec sauf dans les zoos. Pendant la nuit, au beau milieu d'un affreux cauchemar, Maxime se fait réveiller par des cris qui proviennent de la chambre de sa soeur. Ozzie a vu un monstre à la fenêtre de sa chambre, et comme celle-ci est située au 3e étage, cela semble presque impossible. Maxime retourne se coucher et fait d'autres cauchemars.

Chapitre 4

Le lendemain matin, Maxime entend à la radio que trois pharmacies de la ville ont été saccagées pendant la nuit. Maxime ne sait pas encore que ce saccage est lié au monstre que Ozzie a vu. Il décide de tenter de découvrir ce qui se passe au zoo. Mais il a besoin d'aide. Alors il se rend chez son ami Pouce, un grand garçon costaud de quatorze ans, et lui raconte les quelques incidents. Il lui propose son plan : aller au zoo le lendemain, se cacher dans un endroit sûr et, pendant la nuit, observer ce qui s'y passe. Pouce n'est pas tout à fait d'accord avec ce plan, mais il finit par accepter.

Section 3

Chapitre 5

Lorsque Maxime et Pouce arrivent au zoo, le lendemain, il leur semble que les animaux sont plus agressifs qu'auparavant. En fin de journée, ils se cachent et attendent la tombée de la nuit. Ils se décident enfin à sortir et marchent doucement. Tout à coup, à 30 mètres d'eux, ils aperçoivent un animal qui ressemble étrangement au monstre apparu à Ozzie. Ils se sauvent à toute vitesse et, quelques minutes plus tard, ils découvrent Monsieur Toc en train d'ouvrir la cage de l'ours Kodiac. Il se mettent à courir et découvrent au fond d'un bois une maison qui abrite un laboratoire de recherche. Ils décident d'y entrer et de voir ça de plus près.

Chapitre 6

Maxime et Pouce découvrent que ce laboratoire doit sans doute servir à faire des expériences sur les animaux. Puis ils aperçoivent une trappe dans le plancher et décident de descendre. Ils marchent quelques minutes dans des couloirs, puis ils découvrent une grande salle remplie de cages. Dans l'une d'elles est emprisonné un homme : le docteur Merle, le zoologiste disparu. Alors Maxime et Pouce décident de sortir de ce laboratoire et du zoo pour aller tout raconter aux policiers. À leur sortie, ils se font poursuivre par une effroyable panthère noire. Au moment où elle va sauter sur eux, deux chimpanzés apparaissent (les mêmes qui jouaient aux dames et qui ont fait peur à Ozzie). Ils font fuir la panthère dans le bois et du même coup sauvent la vie de Maxime et de Pouce. Puis, Monsieur Toc arrive et confie les deux garçons à Ronald et Mikhaïl, les deux chimpanzés. Ces derniers sont suffisamment intelligents pour pouvoir communiquer; ils veulent amener les deux garçons avec eux et, pour se faire comprendre, l'un deux écrit au sol : *Suivez-nous. Pas de danger.* Les deux garçons sont tellement surpris qu'ils les suivent.

Activité 6	***Des lectures à partager***
Objectif	Partager quelques expériences de lecture en classe et étudier une démarche pour la lecture simultanée d'oeuvres différentes par des groupes d'élèves différents
Durée	45 minutes
Format	Travail de groupe, présentation et discussion
Matériel	Inclus dans le présent guide
Références	Cahier des participants, pages 60-69

Déroulement

1 Demandez aux participants, en groupes de trois ou quatre, de partager les expériences de lecture qu'ils ont tentées en classe. Demandez-leur de relater :

- le type d'expérience;
- l'organisation de la classe;
- le groupement des élèves;
- le temps consacré et sa répartition;
- les types d'activités ou de travaux effectués;
- les difficultés rencontrées.

☞ *Si cela est matériellement possible, vous pourriez demander à chaque groupe de préparer, pour chaque type d'expérience, une acétate où seraient brièvement repris chacun des points énumérés ci-dessus.*

2 Invitez un représentant de chaque groupe à présenter en séance plénière les expériences de son groupe et encouragez les autres participants à faire leurs commentaires.

☞ *Vous pourriez retenir les acétates des expériences les plus intéressantes, en faire des photocopies et les faire parvenir par la suite aux participants.*

3 Annoncez que la deuxième partie de cette sixième activité sera consacrée à l'examen d'une **démarche qui permet la lecture en classe de plusieurs oeuvres en même temps.** À cette fin, demandez aux participants d'étudier, à deux, la démarche qui leur est proposée, ainsi que la feuille de route de l'élève, aux pages 64-69 de leur cahier, pages 72-77 du présent guide.

4 Précisez-leur que leur tâche est d'analyser chacune des étapes de la démarche et de noter leurs remarques, suggestions, précisions ainsi que toute modification qu'ils voudraient apporter à l'ensemble de la démarche et de *La feuille de route* de l'élève ou à certains points particuliers.

5 Lorsque ce travail est terminé, faites une mise en commun des remarques, des suggestions et modifications proposées par les participants.

6 Pour finir, demandez-leur s'ils sont prêts à employer cette démarche dans leurs classes et à justifier leurs réponses.

Démarche pour la lecture simultanée de plusieurs oeuvres

Préalables

- L'enseignant devra, de préférence avec les élèves, déterminer la nature du projet de lecture. Par exemple :

  Le projet de lecture est de faire un recueil critique de romans destinés aux élèves d'une autre classe dans le but de les aider à faire un choix de romans à lire.

- La lecture se fait en équipe; par exemple, six groupes de cinq élèves (le nombre impair d'élèves par groupe facilite la communication en empêchant les échanges deux à deux).
- Chaque groupe lit un livre différent, par exemple :

Aller-Retour	*La fille à la mini-moto*
Bach et Bottine	*Opération beurre de pinotte*
La guerre des tuques	*La grenouille et la baleine*

- Les élèves lisent en classe et à la maison.
- L'enseignant doit, comme les élèves, consacrer la période de lecture à la lecture et non pas à d'autres travaux.

Étape préparatoire

- L'enseignant choisit les membres d'un même groupe d'après leur compétence en français, en s'assurant qu'il y a dans chaque groupe un élève *fort*, c'est-à-dire un élève susceptible de faire progresser le travail parce que sa compétence en français est supérieure à celle des autres membres du groupe.
- Le livre le plus difficile est attribué au meilleur groupe; les autres sont répartis par ordre décroissant de difficulté, le livre le plus facile revenant au groupe le plus faible.
- L'enseignant distribue les livres, s'assure d'en dresser la liste des destinataires et de la conserver; il fait ensuite des recommandations sur la façon de traiter un livre prêté.
- L'enseignant fait diviser le nombre de pages de chaque livre en quatre parties à peu près égales, car la première étape du travail en équipe porte sur le **premier quart** du livre.
- L'enseignant conseille aux élèves d'essayer de comprendre le sens général de ce qu'ils lisent plutôt que de chercher chaque mot nouveau dans le dictionnaire.
- L'enseignant fixe une échéance (dix à douze périodes) : les élèves sont prêts à lire.

Première étape

La première étape dure **trois périodes** : la première période est consacrée à la lecture, la deuxième à la discussion et à la prise de notes, la troisième à la présentation en classe des résultats du travail.

Individuellement, les élèves auront à :

- lire le premier quart du roman en classe et à la maison.

En équipe, les élèves auront à :

- identifier les personnages, soit :
  faire une description physique et morale du personnage principal;
  faire une description physique et morale des personnages secondaires;
  décrire le genre de relation qui existe entre les personnages secondaires et le personnage principal;
- situer l'action du roman dans l'espace et dans le temps, soit :
  le lieu ou les lieux où se situe l'action du roman;
  le moment ou l'époque où se déroule l'action;
- résumer la situation initiale et décrire l'événement perturbateur qui déclenche l'action principale;
- essayer de deviner la suite de l'histoire;
- présenter le travail oralement.

Deuxième étape

Cette étape dure **plusieurs périodes**. C'est à l'enseignant, selon son jugement, d'en déterminer les limites.

Individuellement, les élèves auront à :

- terminer la lecture du roman en classe et à la maison.

En équipe, les élèves auront à :

- parler des changements qui se produisent chez les personnages du début à la fin;
- faire un résumé de l'action comprenant :
  les péripéties ou actions accomplies par le héros ou l'héroïne;
  le dénouement ou la situation finale du roman;
- relater les événements les plus importants : choisir un ou deux épisodes qui leur a particulièrement plu ou qui les a beaucoup impressionnés;
- décrire les lieux où se passe le reste de l'action et dire quels sont les lieux qui sont particulièrement importants et pourquoi;
- vérifier leurs hypothèses, c'est-à-dire voir si on avait bien deviné la suite du récit;

- présenter le travail oralement;
- rédiger leurs notes au propre et à les remettre au professeur à la fin du projet.

Troisième étape

En équipe, les élèves auront à :

- analyser les thèmes, c'est-à-dire les idées, les sujets traités dans le roman;
- analyser la langue, choisir un ou deux extraits pour illustrer le style de l'auteur :
  longueur des phrases;
  rythme;
  vocabulaire;
  atmosphère créée;
- présenter l'analyse à la classe.

Quatrième étape

Individuellement, les élèves auront à :

- rédiger une appréciation personnelle du roman, à savoir s'ils sont satisfaits à la suite de la lecture de ce roman, s'ils en conseillent la lecture à un compagnon ou aux autres élèves en général.

En équipe, les élèves auront à :

- confronter leur appréciation à celles des autres membres de leur équipe et à la corriger si cela est nécessaire;
- faire une appréciation commune à l'équipe, à partir des appréciations individuelles, et la présenter oralement;
- rassembler les commentaires dans un recueil;
- faire circuler le recueil parmi les élèves; le commenter oralement.

Cinquième étape

En séance plénière, les élèves auront à :

- faire un retour sur le projet;
- se demander si le recueil les aidera à faire leur choix de lecture.

Par exemple : quel livre est le meilleur ? le moins bon ? pourquoi ? Quels étaient les personnages les plus attachants ? Quelle était l'intrigue la plus captivante?

Démarche et projet adaptés du *Guide pédagogique, secondaire, français, langue seconde,* option 4e ou 5e année, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale, Direction générale des programmes, 1988, p. 95-102.

Feuille de route de l'élève

Projet de lecture

Ton projet consiste à faire avec d'autres élèves de ta classe un recueil critique de romans québécois destinés aux élèves de l'année suivante ou aux élèves d'une autre classe dans le but de les aider à faire un choix de romans à lire.

Consigne

Voici une feuille de route qui t'aidera à accomplir ton travail de lecture et à vérifier que tu n'as pas oublié des points importants. On t'indique le travail que tu dois faire seul, celui que tu dois faire en équipe et celui où toute la classe participe. À la fin de chaque étape de ta lecture, tu marqueras d'une coche chaque énoncé ou chaque question pour indiquer que tu as traité chacun des points.

Première étape

1. Lis **seul** la première partie du roman.

2. **Avec ton équipe** :

   2.1 Identifie les personnages, c'est à dire :

   - Nomme les personnages principaux et secondaires.
   - Fais une description physique et morale du personnage principal.
   - Fais une description physique et morale des personnages secondaires.
   - Décris le genre de relation qui existe entre les personnages secondaires et les personnages principaux.

   2.2 Situe l'action du roman dans l'espace et dans le temps. Voici quelques questions pour t'aider :

   Où se situe l'action du roman ?
   Quels sont les lieux indiqués ?
   À quel moment ou à quelle époque se déroule l'action ?

   2.3 Résume la situation initiale.

   2.4 Décris l'événement perturbateur qui déclenche l'action principale.

   2.5 Essaie de deviner la suite de l'histoire. Sois prêt à présenter la version de ton équipe à l'ensemble de la classe.

Deuxième étape

1. Lis **seul** le reste du roman.

2. **Avec ton équipe** :

   2.1 Parle des changements qui se produisent chez les personnages du début à la fin.

   2.2 Fais un résumé de l'action :

   Quelles sont les péripéties ou les actions accomplies par le héros ou l'héroïne ?
   Quel est le dénouement ou la situation finale du roman ?

   2.3 Dis quels sont les événements les plus importants :

   Si ton équipe et toi ne deviez retenir que deux ou trois épisodes, ceux qui vous plaisent ou vous impressionnent le plus, lesquels choisiriez-vous ?

   2.4 Décris les lieux où se passe le reste de l'action et précise quels sont les lieux qui sont particulièrement importants et pourquoi.

   2.5 Vérifie tes hypothèses et sois prêt à en parler au reste de la classe.

   Est-ce que toi ou les membres de ton équipe aviez bien deviné la suite du récit ?

Troisième étape

1. **Avec ton équipe :**

   1.1 Fais une analyse des thèmes :

   Quelles sont les idées développées dans le roman ?
   Y a-t-il des sujets importants qui y sont traités ? Quels sont-ils ?
   Es-tu d'accord sur la manière dont l'auteur les traite ?
   Es-tu d'accord avec les opinions de l'auteur ou les solutions apportées ?

   1.2 Fais une analyse de la langue employée, c'est-à-dire choisis un ou deux extraits qui sont représentatifs du style de l'auteur :

   Comment trouves-tu la longueur des phrases ?
   Que penses-tu du rythme de l'écriture : donne-t-elle une impression de lenteur, de monotonie ou, au contraire, les phrases sont-elles courtes, rapides, saccadées ?
   Trouves-tu le vocabulaire facile, difficile, élémentaire, recherché ?
   Quelle atmosphère l'auteur crée-t-il ? Qu'en penses-tu ?

   1.3 Présente ton analyse à la classe.

Quatrième étape

1. **Seul**, écris une critique du roman que tu viens d'étudier :

   — Es-tu satisfait suite à la lecture de ce roman ? Pourquoi ? Justifie ton opinion.
   — Conseilles-tu la lecture de ce roman à un compagnon ou aux élèves en général ?

2. **En équipe**

   2.1 Confronte ton appréciation à celles de tes compagnons de groupe et corrige-la si c'est nécessaire.

3. **Avec tous les élèves de ta classe**

   3.1 Rassemble les critiques et les commentaires dans un recueil.

   3.2 Fais circuler le recueil parmi les élèves.

   3.3 Fais tes commentaires oralement.

Cinquième étape

1. **Avec tous les élèves de la classe,** revois le projet dans son ensemble.

   — Est-ce que le projet t'a intéressé dans son ensemble ?
   — Aimerais-tu recommencer la lecture d'un roman en équipe ?
   — Quels sont les travaux que tu as trouvés difficiles ? Pourquoi ?
   — As-tu le goût de lire d'autres livres ?
   — Est-ce que le recueil t'aidera à faire un premier choix de lecture ?

Adapté du *Guide pédagogique, secondaire, français, langue seconde*, option 4e ou 5e année, 1988, p. 95 à 102, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale, Direction générale des programmes.

Activité 7	***Présentation du répertoire sélectif d'oeuvres de littérature de jeunesse***
Objectif	Se familiariser avec le chapitre 4 du *Guide pédagogique*
Durée	45 minutes
Format	Présentation et discussion
Matériel	• Guide pédagogique, français, langue seconde, *secondaire, Propositions en vue d' une pédagogie de la lecture, 1990,* chapitre 4 • Exemplaires de diverses oeuvres de littérature de jeunesse récensées ou non
Références	Cahier des participants, pages 70-73

Déroulement

1 Présentez la grille *de l'Annexe 4, du Guide Pédagogique, français langue seconde, secondaire, Propositions en vue d'une pédagogie de la lecture,* en précisant que son principal objectif est d' aider l'enseignant à faire son choix de livres.

2 Expliquez la grille à l'aide des indications fournies aux pages 118 et 119 du *Guide pédagogique.*

☞ *Précisez que les oeuvres analysées ont été groupées par cycle : 28 oeuvres pour le premier cycle et 31 oeuvres pour le deuxième cycle. L'Annexe 5, pages 205 à 208 du Guide pédagogique, contient la liste des oeuvres récensées par auteur pour le premier et le second cycle. L'Annexe 6 contient la liste des oeuvres recensées par titre pour le premier et le second cycle, aux pages 209 à 212 du Guide pédagogique.*

3 Présentez autant d'œuvres que possible à l'aide des fiches de présentation, pages 120 à 180 du *Guide pédagogique.* Passez en revue les oeuvres recensées, si cela est possible.

4 Invitez les participants à vous faire part de leurs appréciations des livres que leurs élèves ont déjà lus.

☞ *Il y a sur le marché une grande quantité d'autres romans tout aussi valables mais qui ne font pas partie de ce document. Il y a donc lieu d'enrichir la liste. Conseillez aux participants de consulter le bibliothécaire de l'école ou du quartier qui sait ce qui plaît aux élèves, de fréquenter régulièrement les rayons des librairies : les libraires donnent souvent de bons conseils. Lire les livres soi-même et choisir un roman d'après les goûts de ses élèves.*

5 Indiquez qu'une mise à jour de la liste est prévue en 1990-1991 ; d'autres exploitations pédagogiques comme celle du *Prisonniers du zoo* sont prévues d'ici 1992.

Activité 8	***Objectivation de l'ensemble de la session***
Objectif	Revoir et évaluer l'ensemble du module
Durée	15 minutes
Format	Réflexion personnelle et discussion en séance plénière
Matériel	Inclus dans le présent guide
Références	Cahier des participants page 74

Déroulement

1 Demandez aux participants de relire les objectifs du module, page 4 du cahier des participants.

2 En séance plénière, demandez aux participants s'ils pensent que les objectifs ont été atteints.

3 Discutez des points suivants :

- déroulement général de la session;
- pertinence du contenu;
- type d'activités choisies;
- degré d'intérêt des tâches;
- degré de satisfaction;
- points forts et points faibles.

4 Amenez les participants à dégager en quoi leurs activités futures d'enseignement de la lecture pourraient être différentes de leurs pratiques courantes à la suite du travail fait au cours de ce module.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-3420-05